

SALAINEN KERHO - KIRJALLISUUDENOPETUKSEN LAADUKAS OPPI-
MATERIAALI?

Sanni Arvaja

Sini Fagerholm

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Arvaja, S.& Fagerholm, S. 2002. Salainen kerho - Kirjallisuudenopetuksen laadukas oppimateriaali? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma, 130 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen aineistona oli Salainen kerho -äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaali ja siitä tutkittiin oppilaan osat vuosiluokille 3 ja 5. Tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää, onko oppimateriaali näiltä osin laadukas koskien erityisesti kirjallisuuden osuutta. Päätehtävään vastaamisen mahdollistivat tutkimuksen alatehtävät: a) Kuinka hyvin lapsen kognitiivinen kehitys otetaan huomioon Salainen kerho oppilaan oppimateriaalissa 3 ja 5? b) Kuinka hyvin nykykäsitykset ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta ilmenevät Salainen kerho oppilaan oppimateriaalissa 3 ja 5? c) Kuinka hyvin äidinkielen opetussuunnitelma ja kirjallisuudenopetuksen tavoitteet otetaan huomioon Salainen kerho oppilaan oppimateriaalissa 3 ja 5? d) Mitä oppilaan on mahdollista saada käyttäessään tätä oppimateriaalia itsenäisesti ilman opettajaa?

Tutkimusote oli sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen. Aineisto oli valmiina, joten sitä ei kerätty empiirisesti. Tutkimusmenetelmänä käytettiin sisällön analyysiä, jonka analyysimittari luotiin kirjallisuuskatsauksesta teemoittelemalla. Sisällön analyysistä saatiin määrällisiä tuloksia, joiden mukaan tehtiin laadullinen tulkinta.

Salainen kerho- oppimateriaali osoittautui laadukkaaksi oppimateriaaliksi teorian määrittelemän kahden kriteerin osalta. Oppimateriaali ottaa huomioon lapsen kognitiivisen kehityksen sekä opetussuunnitelman ja kirjallisuudenopetuksen tavoitteet. Nykykäsitykset ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta ilmenevät oppimateriaalissa vain osittain.

Avainsanat: Oppimateriaali, kirjallisuudenopetus, lapsen kognitiivinen kehitys, opetussuunnitelma, ihmiskäsitys, oppimiskäsitys, tiedonkäsitys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 LAADUKKAAN KIRJALLISUUDEN OPPIMATERIAALIN TARVE JA VAATIMUKSET	6
2 KIRJALLISUUS JA OPPIKIRJA	8
3 LAPSEN AJATTELU, MORAALI JA KIELI	11
3.1 Piaget ja kognitiivisen kehityksen teoria	11
3.1.1 Sensomotorinen kausi ja esioperationaalinen kausi (0-7 v)	12
3.1.2 Konkreettisten operaatioiden kausi (7 -11 v)	13
3.1.3 Muodollisten operaatioiden kausi (11 ikävuodesta eteenpäin)	14
3.2 Vygotski ja sosiaalisuus ajattelussa sekä kielessä	15
3.2.1 Egosentrinen puhe ajattelun ja kielen kehityksen välineenä	16
3.2.2 Lähikehityksen vyöhyke	18
3.3 Kohlberg ja moraalisen kasvatuksen teoria	20
3.3.1 Moraaliarvot	21
3.3.2 Epäsovinnainen ja sovinnainen taso	22
3.4 Kielen kehitys	24
3.4.1 Kouluikäistä nuoremman lapsen kielen kehitys ..	24
3.4.2 Kouluikäisen lapsen kielen kehitys	26
3.5 Kirjallisuus ajattelun, kielen ja moraalikäsitteiden tukijana	29
4 KÄSITYKSET IHMISESTÄ, OPPIMISESTA JA TIEDOSTA	30
4.1 Holistinen ihmiskäsitys	30
4.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	33

3.3 Dynaaminen tiedonkäsitys	36
5 OPPIAINEENA ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS	39
5.1 Mikä on opetussuunnitelma?	39
5.2 Kirjallisuus opetussuunnitelmissa v. 1970 - 1994	40
5.3 Kirjallisuudenopetuksen nykyiset tavoitteet	42
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	45
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	48
7.1. Aineisto	48
7.2 Aineiston käsittely	49
8 TUTKIMUSTULOKSET	53
8.1 Oppimateriaalin tehtävien määrälliset tulokset	53
8.2 Lapsen kognitiivisen kehityksen huomioon ottaminen	58
8.2.1 Peruskirjoissa	62
8.2.2 Lukemistoissa	66
8.3 Käsitteet ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta	71
8.3.1 Peruskirjoissa	76
8.3.2 Lukemistoissa	84
8.4 Opetussuunnitelma ja kirjallisuuden tavoitteet	89
8.4.1 Peruskirjoissa	93
8.4.2 Lukemistoissa	97
8.5 Salainen kirjasto eli pienoisromaanit	100
8.5.1 Tunnussana: Salainen	101
8.5.2 Palaneen korun salaisuus	102
9 POHDINTA	104
9.1 Tutkimuksen luotettavuus	104
9.2 Johtopäätökset	106
9.3 Tulevaisuudennäkymät	111

LÄHTEET 114

LIITTEET 123

1 LAADUKKAAN KIRJALLISUUDEN OPPIMATERIAALIN TARVE JA VAATIMUKSET

Lasten heikkenevät lukutottumukset ovat olleet esillä huomattavan paljon viime aikoina. Huolestuneet asiantuntijat ja lasten vanhemmat ovat ottaneet kantaa asiaan mm. Helsingin Sanomissa ja Keski-suomalaisessa. Äidinkielen taitojen väheneminen puhuttaa myös monia tutkijoita. Mm. Villanen (2000, 52) kertoo, että äidinkielen oppimistuloksia mitattaessa, on huomattu tulosten heikentyneen: kirjoja ei lueta, oikeinkirjoitusvirheet lisääntyvät, käsiala huononee, lauserakenteet sekoavat ja kielioppi on unohtunut jonnekin.

Vuonna 1998 säädettiin perusopetuslaki, jossa äidinkieli-oppiaineen nimi laajennettiin äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi. Muutoksella haluttiin vahvistaa kirjallisuudenopetuksen asemaa korostetusti. Nyt opettajia veloitetaan lailla opettamaan kirjallisuutta tasapuolisesti äidinkielen rinnalla. Uudistuksen vuoksi kaikki äidinkielen oppimateriaalit täytyy muuttaa vastaamaan lakia. Oman hankaluutensa kirjallisuudenopetukseen tuo se, ettei vielä ole valtakunnallista opetussuunnitelmaa eikä arviointiperusteita. Uutta valtakunnallista opetussuunnitelmaa ei ole tarkoitus julkaista ennen vuotta 2004 ja sitä ennen täytyy kuitenkin opettaa kirjallisuutta. Nyt kirjallisuudenopetuksen käytännöt saattavat olla hyvin vaihtelevia, eivätkä opettajat välttämättä tarkalleen tiedä, mihin perustaa opetuksensa.

Tällä hetkellä kirjallisuudenopetus on oppikirjojen tarjoaman materiaalin ja opettajan oman panostuksen varassa. Olemme törmänneet luokanopettajiksi opiskeleviin, jotka tunnustavat lukeneensa vain muutaman kirjan koko kouluaikanaan. Jos tilanne on todellakin tämä, millaista asennetta he valmistuttuaan välittävät kirjallisuutta kohtaan? Ei riitä, että opetussuunnitelma asettaa tavoitteita kirjallisuudenopetukselle, sillä opettajan omat tottumukset voivat suunnata opetusta enemmän kuin opetussuunnitelman ohjeet. Siksi äidinkielen ja kirjalli-

suuden oppimateriaalin täytyisi olla erityisen laadukas, jotta se voisi vastata tähän haasteeseen.

Tällä tutkimuksella olemme pyrkinet vastaamaan kysymykseen, onko Salainen kerho-oppimateriaali laadukas kirjallisuuden oppimateriaali. Jotta se olisi hyvä ja toimiva, täytyy sen perustua nykyisen opetussuunnitelman määrittelemiin tavoitteisiin. Tavoitteiden määrittelyyn tarvitaan tietoa lapsen kognitiivisesta kehityksestä sekä opetuksen filosofisista perusteista, joita ovat käsitykset ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta yleensä. Nämä asiat yhdessä muodostivat tutkimuksemme teoreettisen pohjan sekä määrittivät oppimateriaalin arvioinnissa käytettävän mittarin. Tutkimusotteemme muodostui sekä kvantitatiiviseksi että kvalitatiiviseksi, sillä mittarin avulla saimme molempia tuloksia. Tässä tutkimuksessa olemme raportoineet määrälliset ja laadulliset tulokset erikseen.

Mittarimme avulla voitaisiin arvioida mitä tahansa kirjallisuuden oppimateriaalia, joten tutkimus on toistettavissa aikaan ja paikkaan katsomatta. Luomamme mittari voisikin olla merkittävä apuväline oppimateriaalien valintoja varten esimerkiksi Jyväskylän ala-asteilla. Tässä tutkimuksessa olemme arvioineet uuden oppikirjasarjan Salainen kerho oppilaan oppimateriaalit vuosiluokille 3 ja 5.

2 KIRJALLISUUS JA OPPIKIRJA

Jokaisella lukijalla, jopa niilläkin, jotka eivät lue, on jonkinlainen käsitys siitä, mitä kirjallisuus on. Tällaista varsin jäsentymätöntä käsitystä kirjallisuudesta voidaan pitää kirjallisuuden teoriana, joka ohjaa lukijaa hänen tarttuessaan kirjaan, toteavat Koskela & Rojola (2000, 8 - 9). Eagletonin (1997, 11) mukaan kirjallisuus voidaan määrittellä mielikuvitukseen perustuvaksi kirjoittamiseksi, fiktioiksi eli kirjoitukseksi, joka ei ole kirjaimellisesti totta. Tekstistä tulee kirjallinen teos vasta, kun lukija siihen uppoutuu. Eskola (1988, 11 - 12) muistelee suomalaisen kirjallisuusinstituution kehittymistä. Perinteisesti kirjallisuutta on pidetty vakavana asiana: pienien kansojen omakielisellä kirjallisuudella on ollut suuri merkitys kielen ja kansallisen identiteetin kehittämisessä.

Varhaisimmissa kirjallisuuden teorioissa kirjallisuus on nähty kansansielun ilmauksena ja kirjailijan yksilöllisenä neroutena. Kirjan aihetta ei pidetty niinkään merkityksellisenä vaan kirjailijan elämä määräsi teoksen arvon. Vähitellen itse teksti sai enemmän huomiota ja lukijan tehtävä merkityksen synnyssä korostui. Kirjailijan intentio ei ollut oleellinen, toisin sanoen lukija määräsi teoksen sanoman. Nykyisin teoksen merkityksen luovat nämä molemmat yhdessä eli kirjailijan elämä ja tarkoitus sekä lukijan saama kokemus lukemastaan. (Koskela & Rojola 2000, 10).

Kirjallisuudenopetuksen historiassa kirjallisuutta on käsitelty eri tavoin. Toisaalta kirjallisuus on nähty tekstinä, jonka rakennetta oppilaan pitää osata eritellä ja toisaalta toinen näkökulma siihen on sen kasvatuksellinen puoli: opettajan pitää osata käyttää erilaisia tekstejä mahdollisimman tehokkaasti opetustilanteessa. (Koskinen 1988, 8.) Pynnönen (1992, 16) käsittää kirjallisuuden heijastavan aikakautensa normeja, asenteita ja arvostuksia.

Sarmavuori (1986, 1) on määritellyt erityisesti lasten- ja nuortenkirjallisuuden sellaiseksi, joka on heitä varten kirjoitettu. Useimmiten näin onkin, mutta myös useista aikuisille kirjoitetuista kirjoista on tullut nuorten suosikkeja. Siksi lasten- ja nuortenkirjallisuuteen kuuluvat myös nuorten itselleen omaksuvat kirjallisuuden tuotokset. Lasten- ja nuortenkirjallisuus onkin Sarmavuoren (1986, 1) mukaan paljolti oma maailmansa, johon kuuluvat sadun, seikkailun ja kasvuongelmien valtakunnat. Etenkin nuortenkirjallisuudessa vallitsevat pedagogiset ja psykologiset käsitykset lapsesta ovat näkyvissä. Nuortenkirjallisuutta onkin pidetty sosialisoinnin välineenä: omien näkemystensä mukaisesti aikuiset opastavat lasta orientoitumaan elämässä ja yhteiskunnassa. Nuortenkirjallisuutta pidettiin jopa osana kasvatusta ja eri aikojen kasvatustieteet ja ihmiskäsitykset ovat heijastuneet erityisen hyvin juuri lasten- ja nuortenkirjallisuudessa.

Oppikirjalla tarkoitetaan Lappalaisen (1992, 11) mukaan teosta, joka on varta vasten opetustarkoituksiin laadittu. Myös Kari (1972, 10) määrittelee oppimateriaalin siten, että se on informaatiolähde, jota oppilas käyttää oppimistilanteessa. Sarmavuori (2000, 5) kuvailee oppikirjaa teokseksi, joka on laadittu opetusta varten. Se on opettajan työväline ja oppilaan oppimisen helpottaja. Tässä tutkimuksessa on tarpeen huomioida myös romaani oppimateriaalina, sillä suurin osa lukemistojen teksteistä on lainattu lastenkirjoista ja lisäksi kirjasarjaan kuuluvat omat tarinansa kertovat pienoisoromaanit.

Oppikirjan sisältö rakentuu useista eri tekijöistä. Ensinnäkin sen pitää perustua opetussuunnitelmaan ja vallitseviin oppisisältöihin. Toisaalta oppikirjan täytyy huomioida oppimisen edellytykset eli uusin tiedon- ja oppimiskäsitys sekä oppilaan ikätaso. (Kettunen 1996, 82 - 83.) Kettunen (1996, 83) puhuu kirjan tekijöiden vapaudesta kohdistaa oppikirjan perusta esimerkiksi oppilaaseen, hänen sosiaaliseen kehitykseensä, identiteetin rakentamiseen tai Kohlbergin moraaliteoriaan. Mielestämme kirjallisuuden oppimateriaalin täytyy perustua näihin

kaikkiin näkökulmiin, sillä niitä on vaikea erottaa toisistaan ja on lähes mahdotonta nostaa jotakuta toista tärkeämmäksi. Sarmavuori (2000, 4) olettaa kirjallisuuden oppimateriaalilta vaadittavan paljon enemmän kuin ennen. Se ei ole pelkästään motivoivaa ja pedagogisesti oikein rakentuvaa niin, että se herättäisi halun oppia ja ottaa asioista selvää, vaan sen täytyy myös saada pohtimaan asioita ja kokemaan elämyksiä.

Syväoja (1990) on miettinyt kirjallisuutta ja sen lukemista erityisesti oppimisen näkökulmasta. Opettaviksi teksteiksi ajatellaan usein ainoastaan asiatekstejä. Syväoan mielestä myös fiktioksi tehty kaunokirjallisuus auttaa lukijaa rakentamaan maailmankuvaansa. Jos verrataan kaunokirjallista tekstiä muuhun oppimateriaaliin, huomataan sen ainutlaatuisuus. Kaunokirjallisen tekstin kautta välittyy lukijalle vieras kulttuuri autenttisesti muodossaan. (Danielsson 2000, 136). Himanen (1991, 7) kutsuu romaaniksi teosta, joka kertoo ehjän tarinan lavean proosan keinoin.

Linna (1986, 107) pitää kirjaa älyllisen ja emotionaalisen kehityksen edellytyksenä. Siksi koulun onkin ohjattava lasta oivaltamaan, miten kirjat rikastuttavat ajattelua ja tunne-elämää. Oppikirjojen tekstikatkelmien ja erilaisten kirjallisuusnäytteiden pitäisi antaa mahdollisimman monipuolinen katsaus ikäryhmälle sopivasta kirjallisuudesta. Koska äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat sisältävät kaiken opiskeltavan aineksen, ei voida olettaa, että tekstikatkelmat riittävät materiaaliksi koko kirjallisuudenopetukseen. Jotta oppilas oppii pitkäjänteiseen lukemiseen, tarvitaan opetuksen rinnalle sekä hyvä lukemisto että kokonaisia teoksia.

3 LAPSEN AJATTELU, MORAALI JA KIELI

3.1 Piaget ja kognitiivisen kehityksen teoria

Jean Piaget (1896 - 1980), tunnettu sveitsiläinen lapsipsykologi, tutki ennen kaikkea lapsen älyllistä kehitystä. Hän painotti kaikissa kirjoituksissaan lapsen oman toiminnan tärkeyttä kehitykselle. Piaget erotti lapsen älyllisessä kehityksessä kaksi puolta: psykososiaalisen ja psykologisen. Hautamäki (1984) esittää, että psykologinen koskee varsinaisen älykkyyden kehitystä ja psykososiaalinen ympäristön (perheen ja koulun) välittämiä tietoja ja taitoja.

Useimmat tutkijat (Elkind 1974; Beilin 1997; Wadsworth 1984) jakavat Piagetin kehitysteorian neljään eri kauteen, joilla on alavaiheita. Näitä pääkausia kutsutaan: 1) *sensomotoriseksi kaudeksi (0 - 2 v)* 2) *esioperationaaliseksi kaudeksi (2 - 7 v)* 3) *konkreettisten operaatioiden kaudeksi (7 - 11 v)* ja 4) *muodollisten operaatioiden kaudeksi (11 vuodesta eteenpäin)*. Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että kehityskaudet ilmaantuvat aina samassa järjestyksessä, vaikka yksilön älykkyys ja sosiaalinen ympäristö vaikuttaakin ikään, jolloin seuraavalle kaudelle siirrytään (Kivi 1997; Elkind 1974). Piaget erottaa yleensä neljä kehityskautta, mutta silloin tällöin hän käyttää myös jaottelua kolmeen pääkauteen, jolloin hän ei katso esioperationaalista kautta erilliseksi kaudeksi. (Piaget 1988, 17). Tässä tutkimuksessa otimme näkökulmaksi kolmiosaisen jaottelun, sillä valitsemamme tutkimusaineisto Salainen kerho-oppimateriaali on suunniteltu 9 - 12-vuotiaille oppilaille. Tämän tutkimuksen kannalta oleellisin kausi oli konkreettisten operaatioiden kausi (7 - 11 v). Halusimme kuitenkin esitellä Piagetin kehitysteorian kokonaisuutena, sillä lapsen ensimmäiset vuodet ovat perustavanlaatuisia koko muulle kehitykselle.

3.1.1 Sensomotorinen kausi ja esioperationaalinen kausi (0 - 7 v)

Jokainen kehitysvaihe selittää osaksi seuraavaa vaihetta ja tämä seikka korostuu erityisesti sensomotorisella kaudella, koska lapsi muodostaa silloin kaikki kognitiiviset osarakenteensa, jotka ovat lähtökohdina myöhemmälle kehitykselle. (Wadsworth 1984, 35). Aluksi lapsen toiminnot perustuvat synnynnäisille refleksinomaisille toiminnoille, kuten imeminen ja tarttuminen. Sarmavuori (1982, 163) katsoo lapsen toiminnan kohdistuvan fyysiseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Refleksinomaisten toimintojen avulla hän oppii esineen pysyvyyden. Tällainen havaintovakio on ajattelun ja kielen perusta.

Seuraavassa vaiheessa reaktiot keskittyvät lähinnä omaan itseen ja kehoon tutustumiseen. Lapsi oppii tunnistamaan esimerkiksi, mikä tyydyttää nälän tunteen. Refleksit muuttuvat ehdollistumisen kautta tavoiksi. Vähitellen lapsi saa lisää oppimiskokemuksia toiminnan kautta, lähinnä ohjaamalla ja kontrolloimalla käsivarsien ja käsien liikkeitä. (Beilin 1997, 120.) Hän saattaa tarttua helistimeen ja jatkaa heiluttelua itsenäisesti. Kehittyessään lapsen toiminta muuttuu tavoitteelliseksi: hän pyrkii tietoisesti helistimen luo ja tietää, millainen ääni siitä lähtee. Keinot, joilla lapsi yrittää saavuttaa helistimen, ovat kokeellisia mutta ennestään tuttuja. Vasta seuraavassa vaiheessa hän etsii uusia keinoja tavoitteen saavuttamiseksi. Ennen siirtymistä konkreettisten operaatioiden kaudelle lapsen täytyy saavuttaa vaihe, jossa hän oivaltaa nopeasti asioita. Hän pystyy löytämään uusia keinoja paitsi fyysisesti, myös psyykkisesti. (Piaget 1988; Piaget & Inhelder 1977).

Esioperationaalisesta kaudesta tiedetään vähiten, sillä alle 4-vuotiaan lapsen ajatusprosesseista on vaikea saada varmaa tietoa. Tiedetään kuitenkin, että tällöin kehittyy symbolifunktio. Sen avulla lapsi pystyy käyttämään yhtä asiaa ja esittämään toista. Kehitys on nähtävissä esimerkiksi mielikuvitusleikeissä. Aluksi lapsi samaistaa sanat ja symbolit siihen, mitä hän näkee ja kokee: hän voi kuvitella

lusikan "kaivinkoneeksi", mutta ymmärtää kuitenkin millainen oikea kaivinkone on. Lisäksi tällä kaudella lapsi oppii luokittelemaan ja ymmärtämään paremmin järjestyssuhteita, sekä käsittää vähitellen säilyvyyden periaatteen.

3.1.2 Konkreettisten operaatioiden kausi (7 -11 v)

Hautamäki (1995, 223 - 225) pitää konkreettisten operaatioiden kautta kehityksellisesti universaalina, välttämättömänä kehitysvaiheena. Tämän tason saavuttavat kaikki lapset, joiden biologinen kehitys on normaalia. Operaatiot ovat sellaisia toimintoja, jotka voidaan sisäistää ja palauttaa mieleen eli lapsi alkaa toimia ympäristönsä suhteen älyllisesti. Hän pystyy esimerkiksi laskemaan kaksi lukua yhteen ja toisaalta myös vähentämään luvusta toisen luvun. Beilin (1997, 123) huomauttaa säilyvyyden käsitteeseen sisältyvästä identiteettisäännöstä: jos mitään ei lisätä tai poisteta kohde säilyy samana. Säilyvyyden ymmärtämistä voidaan pitää konkreettisten operaatioiden kauden alkuna.

Piagetin ja Inhelderin (1977) mukaan toiminnot kohdistuvat suoraan asioihin ja esineisiin, jotka ovat konkreettisesti olemassa, eivätkä ainoastaan sanallisesti ilmaistuihin olettamuksiin ja väittämiin. Annettujen sääntöjen mukaan lapsi pystyy luokittelemaan ja ryhmittelemään asioita, mutta ei vielä pysty itsenäisesti soveltamaan annettua tietoa. Esimerkiksi lapsi voi tietää kansansadun ja taidesadun erot ja hän pystyy luettelemaan ne. Jos hänelle annetaan kolme satua, joista kaksi on taidesatuja ja yksi kansansatu, hän ei välttämättä osaa nimetä niitä oikein ilman tarkkoja ohjeita. Samankaltaisuuksien ja erojen ryhmitteleminen on kuitenkin helppoa: mikä satu on kuuluisa, mitä samaa kaikissa saduissa on jne. Vasta noin 9 - 11 vuoden iässä lapsi alkaa käsittää abstraktimpien käsitteiden, kuten aika, nopeus ja tilavuus jne. merkityksiä.

3.1.3 Muodollisten operaatioiden kausi (11 ikävuodesta eteenpäin)

Muodolliset operaatiot eivät ilmene ilman tietynlaisia olosuhteita. Ne edellyttävät erityisiä järjestelyitä, opetusta ja interventiota, toteaa Hautamäki (1995, 225). Piaget ja Inhelder (1977, 128) pitävät muodollisten operaatioiden kauden merkittävänä edistysaskeleena lapsen kykyä muodon ja sisällön avulla eriyttämiseen, jolloin lapsi pystyy tekemään tarpeellisia johtopäätöksiä asioista, jotka vain saattavat olla totta. Ajattelu vapautuu muutenkin kiinteästä yhteydestään konkreettisiin asioihin. Kun muoto vapautuu sidonnaisuudestaan sisältöön, on mahdollista muodostaa millaisia luokkia tahansa. Kirjallisuudenopetuksessa pitää tarjota oppilaille monipuolisia mielikuvitusta kehittäviä tehtäviä. Muodolliset operaatiot kehittyvät itsestään, mutta ne tulevat esiin opetuksen myötä. Opetusvälineenä oppikirja voi tukea tätä kehitysvaihetta. Hyvillä tehtävillä oppilasta voidaan ohjata näkemään kausaalisuhteita, luomaan hypoteeseja ja ajattelemaan analyyttisesti sekä näiden avulla perustelemaan vastauksiaan.

Tällä kaudella muodostuu verkostomainen tietorakenne, eli lapsi kykenee luokittelemaan käsitteet esimerkiksi tyylin, merkityksen tai muun yhteisen tekijän mukaan. Oppilasta pitää kannustaa muodostamaan erilaisia luokituksia oman mielikuvituksensa perusteella, eikä aina vain valmiiden luokitusten mukaisesti. Lukiessaan oppilas pystyy analysoimaan kirjailijan tavan kirjoittaa muun muassa aiemmin lukemiensa teosten pohjalta ja soveltamaan oppimiaan käsitteitä. Tätä verkostoa kutsutaan kombinaatiojärjestelmäksi ja se on ensiarvoisen tärkeä ajattelukyvyn laajentamisessa ja kehittämisessä. (Piaget 1988; Piaget & Inhelder 1977.)

Beilin (1997, 125) selittää Piagetin loogis-matemaattisia kokeita, joissa lapset sekoittavat erilaisia värejä. Huomattavin päätelmä kokeista on yrityksen ja erehdyksen menetelmän korvautuminen järjestelmällisten oletusten laatimisella. Päätelmä on huomattava siksi, että vasta nuoruusiässä pystymme näkemään kaikki mahdollisuudet, eikä ratkai-

suun päästä vain sattumanvaraisesti. Lapsen ajatteluun tulee sarja uusia skeemoja (malleja), joiden lähes samanaikainen muodostuminen saattaa osoittaa niiden välistä yhteyttä. Näitä skeemoja ovat mm. suhteellisuuden käsite, kaksinkertaiset viitejärjestelmät, nestepintojen tasapainon ymmärtäminen ja eräät todennäköisyyden käsitteet. (Piaget & Inhelder 1977.) Rödström (1992, 38) tähdentää 7 - 12-vuotiaan lapsen jo pystyvän erottamaan missä todellisuuden ja mielikuvituksen väliset rajat kulkevat. Ajattelemalla loogisesti lapsi voi ymmärtää, että asiat eivät aina ole sitä miltä näyttävät.

3.2 Vygotski ja sosiaalisuus ajattelussa sekä kielessä

Greenen (1977, 64) mielestä ajatuksen ja kielen välistä vuorovaikutusta on valaisevimmin analysoinut venäläinen psykologi Lev Semenovitch Vygotski. Hänen elämäntyötään on arvostettu jo vuosikymmenten ajan. Elämänsä aikana Vygotski tuotti kirjoituksia ja julkaisuja noin 200. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 158; Lee & Smagorinsky 2000, 1.) Rasku-Puttonen (2001, 106 - 111) tarkastelee Vygotskin kulttuurihistoriallista teoriaa lapsen kehityksestä. Vygotski näkee ihmisen kaiken toiminnan perustuvan sosiaaliseen ympäristöön. "Teorian mukaan lapsen sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen ympäristö vaikuttaa hänen kehitykseensä ja kokemuksiinsa ja siksi yksilön ajatteluprosessit ovat sen kulttuurin tuotetta, johon hän on syntynyt" (Rasku-Puttonen 2001, 106 - 107). Kirjallisuudenopetuksella voidaan edistää kehitystä ja antaa kokemuksia. Ympäristöllä on suuri merkitys lapsen ajattelun kehityksessä: perhe, yhteiskunta ja aikakausi muovaavat hänen kehitystään ja ajatteluaan. (Ratner 1991, 173.) Koulun merkitystä lapsen elämässä ei siis voida vähätellä.

3.2.1 Egosentrinen puhe ajattelun ja kielen kehityksen välineenä

Vygotskin näkemyksen mukaan kielellä on kaksi erilaista tehtävää: ulkoinen kommunikaatio kanssaihmissen kanssa ja yhtä tärkeänä, ihmisen sisäisten ajatusten sisäinen käsittely. Kirjallisuudenopetuksessa tämä tarkoittaa vuorovaikutusta oppilaan ja oppikirjan sekä muiden oppilaiden välillä. Jos useat oppilaat lukevat samoja kirjoja, he voivat keskustelun kautta avata uusia näkökulmia toisilleen. Juuri siitä syystä Vygotski arvosteli Piagetin teoriaa ja kehitti sitä edelleen. Hänen mielestään Piaget ei tarkastellut riittävästi kehitykseen vaikuttavia sosiaalisia tekijöitä.

Ennen lapsen kahdeksatta ikävuotta Piaget nimitti ajattelua egosentriseksi: ajattelun intressit eivät suuntaudu enää vain orgaanisten tarpeiden tai leikin sisältöjen tyydyttämiseen, vaan myös älylliseen, aikuisen ajattelun kaltaiseen sopeutumiseen. Piaget väittää, että lapsen egosentrinen puhe ei täytä mitään erityistä, tarpeellista tehtävää, vaan se on nimenomaan puhetta itselle omaksi tyydytykseksi. Greene (1977, 70) täsmentää, että Piagetin mukaan lapsi puhuu ääneen sisäisistä suunnitelmistaan ja toimistaan eikä pidä merkittävänä sitä, puhuuko hän itselleen vai sosiaalisesti toisille. Vygotski ajattelee toisin: hän korostaa erityisesti sosiaalisen puheen merkitystä. (Leiwo 1989, 57.)

Kokeissaan Vygotski (1982) jäljitteli Piagetin koejärjestelyjä, lisäten mukaan tehtävän suorittamista vaikeuttavia tekijöitä. Vygotskin tutkimukset osoittivat, että häirintätekijöiden vaikutuksesta lasten egosentrisen puheen osuus kasvoi lähes kaksinkertaiseksi verrattuna Piagetin järjestämiin häiriöttömiin koetilanteisiin. Törmätessään vaikeuteen lapsi yritti selvittää tilannetta egosentrisen puheen avulla: "Missä on kynä, minä tarvitsen sinistä kynää. No, ei se haittaa, otankin tuon punaisen kynän." Näin Vygotski onnistui löytämään yhden tärkeän egosentristä puhetta herättävän tekijän: sujuvasti etenevän toiminnan vaikeuttaminen lisää huomattavasti itsekseen pohdiskelemista. (Vygotski 1982.)

Piagetin mukaan egosentristä puhetta kohtaa kuoleutuminen, kun taas Vygotski väittää egosentrisen puheen saavan ajattelun kehityksessä huomattavasti merkittävemmän aseman. Greene (1977, 70) tähdentää, että lapsen ensimmäiset jokeltelut ovat myös puhetta, ne vain tapahtuvat ilman ajattelua. Tällöin pyritään sosiaalisiin päämääriin, kuten kiinnittämään huomiota ja miellyttämään aikuista. Lapsen ensimmäinen puhe onkin Vygotskin käsityksen mukaan puhtaasti sosiaalista. Vygotskin mukaan sosiaalisesta puheesta erkaantuneen egosentrisen puheen pohjalta muotoutuu sisäinen puhe, joka toimii lapsen realistisen ajattelun välineenä. Leiwo kertoo Vygotskin kutsuvan tätä kehitysvaihetta siirtymiseksi egosentrisestä puheesta sisäistyneeksi puheeksi eli ajatteluksi. (Leiwo 1989, 57.) Lapsen ajattelu siis kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön ja erityisesti aikuisen kanssa ja palautuu kielelliseen kanssakäymiseen. Tästä näkökulmasta katsottuna ajattelu kehittyy puheesta.

Kivi (1997, 48) tiivistää Vygotskin kielen kehityksen kokonaiskäytön muotoon: sosiaalinen puhe → egosentrisen puhe → sisäinen puhe → ajattelu. Lapsen puheen egosentrisyys ja sosiaalisuus eivät ole riippuvaisia vain hänen iästään vaan myös oloista, joissa hän elää. Kotona jo puheen oppimisprosessi on kokonaan sosiaalinen. Vanhempien kielenkäyttötavat vaikuttavat lapsen sanaston kehittymiseen. (ks. Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 44.) Joku lapsi käyttää kieltä ensisijaisesti asioiden nimeämiseen, toinen taas esittää sanojen avulla toivomuksia. Merkityksellistä on, kuinka vanhempien oma puhe suuntautuu: haluavatko vanhemmat omalla puheellaan ohjata lapsen käyttäytymistä vai kuvata ja nimetä asioita. Vygotskin mukaan ajattelun kehitys riippuu kielestä, ajattelun välineestä ja lapsen sosiokulttuurisesta kokemuksesta. Sisäisen puheen kehitys määräytyy enimmäkseen ulkoapäin. (Vygotski 1982). Opettaja välittää hyviä kielenkäytön malleja lukemalla oppilailleen ääneen ja lisäksi järjestämällä erilaisia mahdollisuuksia keskusteluun.

Vygotskin mukaan kehitys ei etene yksisuuntaisesti vaiheittain, kuten Piagetin kehitysteoriassa tapahtuu. (ks. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165.) Kiven (1997, 50 - 51) mielestä tärkeintä, mitä Vygotski väittää lapsen ajattelun ja kielen kehityksestä on se, että tietyllä hetkellä, noin kaksivuotiaana, ajattelun ja kielen siihen saakka erillään kulkeneet kehityslinjat risteytyvät, liittyvät yhteen ja aloittavat uuden, vain ihmiselle ominaisen käyttäytymismuodon. Tällöin lapsella herää hämärä tietoisuus kielen merkityksestä ja tahto oppia kieltä. Tämän tuloksena lapsi tekee elämänsä suurimman keksinnön: jokaisella esineellä on oma nimensä. Banduran (1997, 22 - 28) mukaan lapsi yhdistää parhaillaan käynnissä olevan toiminnan siihen kielelliseen ilmaisuun, jonka kuulee. Sen jälkeen kun lapsi oppii esineiden nimet, kieli voi vaikuttaa siihen miten hän havaitsee, jäsentää tai tulkitsee tapahtumia.

Kieli ja ajattelu ovat yhteydessä toisiinsa erityisesti siksi, että kielen avulla voi suunnata omaa ajattelua ja kehittää itsesäätelyä. (Rasku-Puttonen 2001, 109 Vygotskiin viitaten.) Uuden psykologisen rakenteen avulla lapsi voi antaa eri objekteille saman merkityksen. Hän voi esimerkiksi leikkiä kauppaa puupalikoiden avulla. Lasta alkaa kiinnostaa muutkin kuin kuvakirjat, sillä nyt hän pystyy kuvittelemaan tapahtumia ja henkilöitä mielessään myös ilman kuvaa.

3.2.2 Lähikehityksen vyöhyke

Rauste-von Wright ja von Wright (1996, 120) pitävät lähikehityksen vyöhykettä (Zone of Proximal Development) Vygotskin pedagogisen ajattelun keskeisimpänä käsitteenä. Tällä lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotski on tarkoittanut lapsen aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Aktuaalisella tasolla tarkoitetaan lapsen itsenäistä osaamista ja potentiaalisella tasolla osaamista, johon lapsi yltää osaavamman henkilön tai virikkeellisen esineympäristön

avulla (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 167; Lehtinen & Kuusinen 2001, 123.)

Opetuksen ja kasvatuksen kannalta tärkeä lähikehityksen vyöhyke on eräs Vygotskin merkittävimmistä löydöksistä, huomauttavat Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2001, 158). He pitävät tärkeänä Vygotskin ajatusta, jonka mukaan lapsen kehitystä ei pidä nähdä oppimisesta ja opetuksesta erillisenä tapahtumana. Kasvatusta ja opetusta pidetään nimenomaan sosiaalisena keinona järjestää lapsen toiminnassa sellaisia tilanteita, jotka tuottavat kehitystä. Kehitystä ei voida tukea kuitenkaan millaisella kasvatuksella tahansa: kasvatuksen pitää ohjata eteenpäin kehitysprosesseja, jotka sijaitsevat lähikehityksen vyöhykkeellä ja sen on pyrittävä laajentamaan lähikehityksen vyöhykettä. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 120). Kasvatuksesta tulee hyödyllistä vain silloin, kun se on kehityksen edellä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 166 - 167.) Oppimateriaalin pitää tarjota riittävästi haasteita kaikentasoisille lapsille. Opetus on suunniteltava niin, että heikoinkin oppii, mutta myös niin, että lahjakkaimmatkin motivoituvat käsiteltävästä aiheesta.

Koulussa virikkeellinen esineympäristö muodostuu pääasiassa oppikirjoista. Siksi niiden laatuun täytyy kiinnittää erityistä huomiota. Tekstivalintojen lisäksi erityisessä asemassa ovat oppikirjojen tehtävät. Monipuolisten tehtävien avulla mahdollistetaan erilaisten oppijoiden oppiminen: kuullun, nähdyn, toiminnan ja näiden yhdistelmien kautta saavutetaan hyviä tuloksia. Kirjallisuudenopetuksessa ei riitä, että oppilas lukee kaiken itse vaan tarvitaan myös sellaisia oppitunteja, jolloin hän pääsee kuuntelemaan luettua, katselemaan samaa kuvallisenä jne. Tehtävien ensisijainen tarkoitus on saada oppilas pohtimaan lukemaansa, joten on oleellista käsitellä oppilaiden vastauksia yhteisesti. Potentiaalisen tason saavuttaminen tapahtuu siis oppilaan aktiivisen toiminnan kautta. Oppilaan aktiivisuus ei rajoitu pelkästään yksilötyöskentelyyn, vaan hän toimii aktiivisesti myös ryhmässä ja oppimateriaalin suhteen.

3.3 Kohlberg ja moraalisen kasvatuksen teoria

Ihmisten välisen vuorovaikutuksen perusasioihin kuuluvat käsitykset oikeasta ja väärästä. Ihminen on teoistaan vastuuta kantava olento ja ydinasioihin kuuluu kysymys: mitä meidän tulee tehdä? Käsityksiä oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta ja vastuullisuudesta kutsutaan moraaliksi. Wahlström (1993, 153) esittää, että moraalien kehityksestä voidaan erottaa kolme ulottuvuutta: moraaliarvot, tunteet ja käyttäytyminen. Moraaliarvojen sisäistäminen mahdollistaa kyvyn arvioida itseä ja muita, kun taas käyttäytymisulottuvuus näyttää, miten motivoitunut ihminen on noudattamaan sääntöjä ja vastustamaan kiusausta rikkoa normeja. Tunnekkiteereistä puhuttaessa mainitaan syyllisyydentunne, joka ilmenee katumisena ja itsensä rankaisemisena. Moraaliset käsitykset muodostuvat viime kädessä pitämisen ja ei-pitämisen tunteista. Tehtyjä valintoja arvioidaan sillä perusteella, mikä on itselle mieleistä ja mikä ei. (Wahlström 1993, 153 - 154.)

Lawrence Kohlberg (1927 - 1987) kehitti kollegojensa kanssa teorian moraalista sivistyksestä ja eettisestä kasvatuksesta. Wahlströmin (1993, 158) mukaan häntä voidaan pitää yhtenä huomattavimmista Piagetin työn jatkajista. Kirjallisuudentulkinnassa moraaliset kysymykset ovat avainasemassa. Erilaiset tekstit ja niiden käsittely avaavat uusia maailmoja ja kirjallisuudenopetuksen tulisikin antaa rakennusaineita oman, monipuolisen maailmankuvan muovautumiseen. Haavikko (1978, 8) olettaa tulkintatapojen tarjoavan saman ilmiön erilaisia selitysmalleja ja siksi kirjallisuudesta saattaa tulla mielenkiintoista ja innostavaa myös niille, jotka eivät olleet siitä aikaisemmin kiinnostuneita.

3.3.1 Moraalinen kehitys

Kohlbergin moraaliteoriassa on kuusi kehityksen vaihetta. Kohlberg on olettanut niiden kehityskulun olevan universaali ja jopa ylihistoriallinen. Se pätee kaikissa kulttuureissa, useimpina ajankohtina ja kaikkiin ihmisiin. (Pelkonen 2000, 169 - 170.) Kohlberg siis hylkää perinteisen käsityksen moraalien kulttuurirelativismista, jonka mukaan kullakin kulttuurilla on erilaiset moraaliarvot, eikä ole olemassa yhteisiä yleismaailmallisia arvoja. Wahlström (1993, 158) on löytänyt Kohlbergin teoriasta kaikissa kulttuureissa esiintyvät universaalit periaatteet: ihmisarvon kunnioittaminen, tasavertaisuus ja oikeudenmukaisuus. Hän selittää myös Kohlbergin moraalisia orientaatioita, joita on neljä: normatiivinen järjestys, hyöty- ja hyvinvointilähtökohdat, oikeudenmukaisuusnäkökohta ja ideaaliminä. Kirjojen sisällön pitäisi-kin tuoda esiin tilanteita, joissa lapsi joutuu monipuolisten moraalisten kysymysten eteen. (Wahlström 1993, 158 - 159.)

Kohlbergin mukaan oikeudenmukaisuusnäkökulma on keskeisin, koska se pitää sisällään myös muut näkökulmat. Oikeudenmukaisuuden käsitteen tasapainoisempi ja syvällisempi tajuaminen on moraalisen kehityksen ydin, tulkitsee Wahlström (1993, 159.) Lapsilla on luonnostaan vahva oikeudenmukaisuuden tarve. Esimerkiksi saduissa hyvä voittaa ja paha saa palkkansa. Saduissa esiintyvien henkilöiden luonteiden on oltava selvästi stereotyyppisiä, jotta aivan pienet lapsetkin voivat ne hyväksyä. Kehittyessään lapset alkavat ymmärtää, että hyvillä henkilöillä voi olla joskus huonoja ominaisuuksia.

Jotta moraalinen arviointikyky kehittyisi, tarvitaan roolinottokokemuksia ja käsitys yhteisön oikeudenmukaisuusrakenteesta. Roolinotto-kyvyllä tarkoitetaan tietoisesti tulemista toisen ajatuksista ja tunteista ja kirjallisuudenopetuksessa tätä on helppo kehittää tietynlaisilla teksteillä. Koska roolinotto liittyy myös sosiaalisten roolien ymmärtämiseen ja arviointiin, siihen sisältyy kyky tuntee empatiaa, eläytyä toisen ihmisen tunteisiin eli ymmärtää toisen näkökulma. Monissa tutkimuk-

sisä (mm. Piaget & Inhelder 1956) mainitaan roolinottokyvyn ilmaantuvan 7. ikävuoden paikkeilla ja kypsemässä muodossaan 9 - 11-vuotiailla lapsilla. Toisaalta jotkut nykytutkijat väittävät havainneensa roolinottokyvyn alkeispiirteitä jo alle 3-vuotiailla lapsilla. (Wahlström 1993, 160.)

3.3.2 Epäsovinnainen ja sovinnainen taso

Kuusi kehityksen vaihetta jakaantuvat kolmelle tasolle. Näistä kaksi ensimmäistä ovat tutkimuksemme kannalta oleellisia, sillä tutkimusaineistomme Salainen kerho-oppimateriaali on tarkoitettu 9 - 12-vuotiaille lapsille. Kolmas taso saavutetaan aikaisintaan murrosiässä, mutta jopa kaikki aikuisetkaan eivät sitä saavuta. Wahlström (1993, 162) väittää viitaten Kolhbergin (1971) tutkimuksiin, että moraalisen arvioinnin kehitys etenee aina samassa järjestyksessä: ennen siirtymistä seuraavalle tasolle, on hallittava aikaisemman tason ajattelumallit. Moraalinkehitys ei ole suoranaisesti opetuksen tulosta vaan se etenee lapsen järjestäessä sosiaalisen kokemuksensa sisäisesti. Hough (1971) liittyy kirjallisuuden moraaliteoriaan siten, että se kuuluu osana ihmisen toiminnan kokonaisuuteen ja sitä on arvostettava ja selitettävä tämän kokonaisuuden kautta. Juuri siksi kirjallisuudenopetuksessa on tärkeää huomioida lapsen moraalisen käsityksen taso: liian vaikeat moraaliset ongelmat ylittävät lapsen käsityskyvyn, eivätkä muotoudu osaksi hänen maailmankuvaansa.

Epäsovinnainen taso (vaiheet 1 - 2). Alle 9-vuotiaalla lapsella ei ole vielä käsitystä sovinnaisista sosiaalisista säännöistä, joten hän saattaa päästä suustaan sopimattomia asioita väärällä hetkellä. Hän arvioi tekemäänsä lähinnä itseensä kohdistuvien seuraamusten kautta. Esimerkiksi rikkoessaan toisen lapsen lelun, lapsi ei ajattele aiheuttamaansa mielipahaa vaan pelkää samaansa rangaistusta. Halu tehdä oikein johtuu auktoriteetista ja mahdollisen rangaistuksen välttämises-

tä. Lasta kiinnostavat omat tarpeet ja hänen mielestään muutkin voivat tehdä omien mielihalujensa mukaisia tekoja. Kaikki teot ovat oikein, jotka perustuvat reiluuteen tai ovat ennalta sovittuja. Ajattelu on erittäin egosentristä ja lapsesta on normaalia ja oikein, että kaikki ihmiset ajavat vain omaa etuaan. (Kohlberg 1987, 284 - 286; Wahlström 1993, 160 - 161.) Kirjallisuudenopetuksessa tulisi valita tekstejä, joissa päähenkilöt joutuvat ongelmiin. Ongelmatilanteessa oppilailta voidaan kysyä, kuinka he ratkaisisivat asian. Oppilaiden moraalisen käsityksen tasoa voidaan parantaa pohtimalla oikeita ratkaisumalleja.

Sovinnainen taso (vaiheet 3 - 4). Tämä taso saavutetaan yleensä 9 - 13-vuotiaana. Silloin lapsi on oppinut kunnioittamaan sopimuksia, sääntöjä ja odotuksia, koska ne ovat yhteisön säilymiselle ja toiminnalle tärkeitä. Muiden ihmisten odotusten ja normien noudattaminen on arvokasta riippumatta seurauksista: stereotypiat veljestä, pojasta tai ystävästä ohjaavat käyttäytymistä. On arvostettavaa olla hyvä sekä omissa että muiden silmissä. Oikea käyttäytyminen rinnastetaan velvollisuuksien täyttämiseen, auktoriteettien arvostamiseen ja vallitsevan sosiaalisen järjestelmän tukemiseen. Onkin tärkeää olla hyvä yhteisön silmissä, sillä se osoittaa yksilön huolehtivan muista ja noudattavan tärkeitä arvoja, kuten kiitollisuus, rehellisyys, kunnioitus ja lojaalisuus. Lapsi osaa jo huomioida seuraamukset itselle, ryhmälle, perheelle ja yhteisölle. Kohlbergin (1987, 284 - 286) mukaan tällä tasolla lapsi osaa asettua toisen osaan ja hän on tietoinen sopimuksista, joita hän on tehnyt ja niistä odotuksista joita hänen on täytettävä. On hedelmällistä käsitellä tekstejä, joissa on kaksi vastakkaista käyttäytymismallia. Yleensä lapset osaavat luonnostaan sanoa kumpi käyttäytymismalleista on oikein, mutta tämä ei vielä riitä. Lisäksi on tärkeää oppia perustelemaan valintojaan.

3.4 Kielen kehitys

Kieli on sosiaalisesti valmiiksi kehitetty ja siinä on valmiina kokonainen kognitiivisten välineiden järjestelmä käytettäväksi ajattelua varten. Tämä järjestelmä on valmiina ennen kuin yksilö oppii kielen ja alkaa rikastaa sitä. (Inhelder & Piaget 1966.) Samalla, kun kieli tekee ajattelun mahdolliseksi, se toisaalta vastavuoroisesti kehittyy vain ajattelun avulla. Jotta kielenomaksuminen voisi onnistua, se vaatii tietyt biologiset, psykologiset ja sosiaaliset edellytykset. Leiwo (1989) kertoo Lennebergiin viitaten, että kielen kehitys riippuu lapsen yleisestä kypsymisestä. Kielenomaksuminen on kiinteässä yhteydessä esimerkiksi istumis- ja kävelykypsyyden saavuttamiseen. Psykologiset eli kognitiiviset edellytykset liittyvät läheisesti puheeseen, kieleen ja ajatteluun (ks. Piaget, luku 3.1 ja Vygotski, luku 3.2). Sosiaalisilla edellytyksillä tarkoitetaan pääasiassa riittävää kielellistä virikeympäristöä. (Leiwo 1989,53 - 68.) Lapsen kielen kehitys erotetaan kolmeen laajaan jaksoon: esikielellinen kausi (n.1½ vuoden ikään asti), konkreettisen kielen kausi (1½ - 11v.) ja abstraktisen kielen kausi (10 - 12 vuoden iästä lähtien). Sarmavuori (1982, 89) väittää näiden kausien olevan keskimääräisiä ja niissä voi olla myös huomattavia yksilöllisiä vaihteluita.

3.4.1 Kouluikäistä nuoremman lapsen kielen kehitys

Esikielellisellä kaudella lapsi oppii kielen ymmärtämisen perustan. Hän osoittaa tuttuja esineitä ja ymmärtää lyhyitä käskyjä. Tälle kaudelle on ominaista erilaiset itkut ja jokeltelu. Lapsi ymmärtää kuulemaansa ja hän kehittää passiivisen sanavarastonsa ennen sanojen aktiivista tuottamista. Vuoden ikäiselle lapselle luettava kirjallisuus sisältää lähinnä kuvakirjoja. Kirjan voi antaa lapselle katsottavaksi ja se sisältää kuvia lapselle tutuista tavaroista, kuten pallo, nalle jne.

(Sarmavuori 1982, 88 - 94; Sarmavuori 1986, 4.) Kirjallisuuteen tutustuminen on myös sitä, että äiti loruilee lapselleen ja lukee hänelle iltasatuja. Kuvakirjat ja sadut merkitsevät lapselle tietoisuuden olemistapoja, joilla ihminen hahmottaa maailmaa. Kielellinen olemassaolo alkaa kehittyä varhain ja sitä kautta hahmottuu merkitysten maailma. Kuvakirjoista lapsi oppii, miten maailma representoituu sanoina ja kuvahahmoina. (Kirstinä 1998, 4.)

Konkreettisen kielen kaudella lapsi keksii, että sana on symboli, esittävä merkki, joka voi tarkoittaa sekä nähtävää että näkymätöntä esinettä tai asiaa. Jotta symbolifunktio voisi kehittyä, lapsella täytyy olla käytössään havaintovakiot. Havaintovakioilla tarkoitetaan pysyvän esineen skeemaa. Katselleessaan kuvakirjaa hän saattaa näyttää sormella kuvaa autosta, jolloin aikuinen kertoo merkityksen. Samaa toistetaan aina, kun kohdataan oikea auto tai leikkiauto. Vähitellen lapsi alkaa itse nimeämään autoja osaamallaan tavalla. Lapsen puhe lähtee liikkeelle holofraasista eli elliptisestä lauseesta. Tällöin lauseet koostuvat vain yhdestä sanasta, esim. "auto" voi tarkoittaa "anna minulle auto, tuolla on auto". Lapsen kieli kehittyy kuitenkin nopeassa tahdissa ja pian elliptiseen lauseeseen tulee muutoksia. Silloin lapsen puhe muistuttaa sähkökieltä: yhden sanan lauseeseen tulee lisää äänneitä tai yksi sana. Lapsi voi sanoa: "Janne auto", joka tarkoittaa täydellisenä "anna Jannelle auto". Tätä kehitysvaihetta kutsutaan telegrafiseksi kaudeksi.

Myös kyselykaudet ovat tärkeitä kielen oppimiseksi ja tietopiirin laajentamiseksi. Ensimmäinen kyselykausi alkaa lapsen kiinnostuessa ympäristöstään uudella tavalla. Aikaisemmin lapsi käytti kieltä sosiaalisena välineenä ympäröivien ihmisten huomion saamiseksi. Symbolifunktion herättyä lapsi pyrkii mitä/mikä - kysymysten avulla selvittämään olioiden ja esineiden nimiä. (Sarmavuori 1982, 104.) Iän karttuessa kysymykset laajenevat mistä, minne ja miksi kysymyksiin.

Seuraavaa vaihetta Sarmavuori (1982, 105) kutsuu eriytyneeksi puheviestinnäksi. Lapsen oppiessa kielen perustan neljään ikävuoteen

mennessä, hänen sanavarastonsa on riittävän suuri ja hän osaa käyttää yleisiä sijamuotoja. Erasmien (1969, 67 - 68) mukaan lapsen sanavarastoon sisältyy tavallisimmat aikuisten käyttämät aikasanat ja ajantajussaan hän on suuntautunut nykyhetkeen. Tällä kaudella lapsi puhuu todella paljon, jopa tuhansia sanoja päivässä. Hän tulkitsee sanojen merkityksiä eri tavalla kuin aikuinen ja luo uusia tilapäissanonja toisten sanojen mallin mukaan. Sarmavuori (1982, 122 - 124) selittää sanojen konkreettista ymmärtämistä: lapsi käsittää esimerkiksi sanan päähänpisto kirjaimellisesti pistoksena päähän. Kaudelle tyypillistä on myös se, että lapsi kehittää mielikuvitusystävän, jonka kanssa hän voi keskustella. Noin 4-vuotias lapsi katselee itse kuvakirjoja sekä kuuntelee mielellään pitkiäkin satuja. Hän ei enää tarvitse niin paljon kuvia seuratakseen kertomuksen juonta kuin aikaisemmin. Koska lapsi ei vielä kykene lukemaan itse, on hänen myöhemmän kehityksensä kannalta tärkeää, että hänelle luetaan. (Sarmavuori 1986, 96.) Mitä enemmän lapsi on tekemisissä kirjojen kanssa, sitä varmemmin hän kiinnostuu lukemisesta.

3.4.2 Kouluikäisen lapsen kielen kehitys

Erasmie (1969, 89 - 90) selittää kouluiän suurta merkitystä kielen kehityksen kannalta. Hänen mielestään lapsi kohtaa koulussa symbolien tulvan: hän joutuu lajittelemaan ja jäsentämään suuren määrän tuntemattomia symboleja uusiksi käsitteiksi. Pian lapsi alkaa käyttää aikuisten sanoja ja tulkitsemaan niitä samaan tapaan kuin aikuiset. Koulussa törmätään myös kielen sosiaaliseen funktioon. Lapsi huomaa sanovansa hauvan sijasta koira estääkseen sosiaalisen hylkimisen. Seitsenvuotiaalle sanojen sosiaalisen ja käsitteellisen sisällön tunteminen on tärkeää. Hän ei halua käyttää liian lapsellista sanastoa, koska on "koululainen". Opetus vaikuttaa lapsen sanaston kehitykseen merkittäväällä tavalla. Jokaisella oppitunnilla tulee uusia käsitteitä ja

uudenlaisia käyttäytymismalleja, ja on tärkeää käsitellä niitä. Kirjallisuudenopetuksessa opettaja voi esimerkiksi keskeyttää sadun lukemisen ja kysellä oppilailta, mitä sana tai termi tarkoittaa.

Siirtyessään ketjuvirkkeiden kaudelle, 6 - 10-vuotiaana, lapsi yhdistelee lauseita konjunktioilla. Lauseet liitetään yhteen useimmiten *ja*-sanalla, vaikka asiat eivät varsinaisesti olekaan rinnasteisia. Yhdistelmissä esiintyvät myös sanat *mutta* ja *sitten*. Ketjuvirkkeiden käyttöä esiintyy eniten esikouluikäisillä ja ala-asteen alimmilla luokilla, mutta toisinaan tämä kausi voi jatkua jopa neljännelle luokalle saakka. Oppilaiden kirjoitelmissa näkyy puhutun kielen piirteet: he yhdistelevät virkkeitä samoilla konjunktioilla puhuessaan ja kirjoittaessaan. Oppikirjan pitäisikin antaa uusia lauseen aloitusmalleja ja siten rikastaa oppilaiden kielenkäyttöä.

Alkuopetuksen tärkein tavoite on opettaa lapset lukemaan ja kirjoittamaan. Pynnönen (1992, 35) määrittelee lukutaidon suppeimmillaan mekaaniseksi taidoksi, jolloin lukija tunnistaa ainoastaan tekstin graafiset merkit. Lukemiseen liittyy aina merkkien tunnistamisen lisäksi sisällön ymmärtäminen. Tällaista lukutaitoa kutsutaan ymmärtäväksi lukemiseksi. Sarmavuori (1982, 118) tähdentää, että ymmärtävään lukemiseen tulisi pyrkiä lukutaidon alusta lähtien.

Ymmärtävä lukeminen ei ole mahdollista ilman motivaatiota. Motivaation luo se, että lapselle tarjotaan sellaista kirjallisuutta, jonka hän voi kokea henkilökohtaisesti merkittäväksi. Jopa lapsi itse käsittelee lukutaidon tärkeimmäksi koulussa opittavaksi asiaksi. Kun hän onnistuu, hänen käsityksensä itsestä hyvänä oppijana vahvistuu. Kokiessaan lukemisen hauskaksi ja jännittäviä maailmoja avaavaksi hän haluaa lukea lisää ja lisää. Lehtosen (1999, 24) mukaan oppilaan luovuudelle täytyy antaa tilaa, jolloin lukemisesta voi tulla hänen voimavaransa ja kehityksensä lähde. Tekstin sisältöjen ymmärtämiseen pyritään päättelevän, arvioivan ja luovan lukemisen avulla. Päättelevä, arvioiva ja luova lukeminen ovat opittavia asioita ja niitä opetetaan

oppikirjoissa erilaisten tehtävien avulla. Niitä voidaan siis pitää oppimisstrategioina (ks. oppimiskäsitys, luku 4.2).

3 - 4-luokkalainen löytää tekstistä oleelliset asiat. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisällöt alkavat painottua kielen jäsentämiseen. Tämän ikäisille on mahdollista antaa tehtäväksi etsiä tekstistä mm. sanaluokkia. Oppilaiden kirjoitelmissa kuvaillaan tapahtumia ja henkilöitä enemmän kuin aikaisemmin. (Sarmavuori 1982, 136.) Viideskuudesluokkalaisella lausetaju on kohtalaisen kehittynyt. Hän kirjoittaa jo pitkiä virkkeitä käyttäen monipuolisia lausetyyppejä. Adjektiivien vertailumuotojen käyttö monipuolistuu ajattelun kehittyessä. Lapsi tietää ja tunnistaa myös käsitteet subjekti, predikaatti ja objekti. (Sarmavuori 1982, 136.)

Abstraktisen kielen kaudella kehitykselle tyypillistä on älyllisissä rakenteissa tapahtuva muutos. Lapsi siirtyy konkreettiselta tasolta hypoteettis-deduktiiviselle tasolle eli hän pystyy loogisiin päätelmiin. (Sarmavuori 1982, 122 - 123.) Tällöin ymmärtävä lukeminen korostuu, sillä lapsi pystyy tekemään päätelmiä tekstistä eli "lukemaan rivien välistä". Hän osaa myös valita lukustrategian tekstin mukaan ja pystyy valitsemaan itselleen luettavaa. (Pynnönen 1996, 91.) Tässä ikävaiheessa tytöt ja pojat lukevat erilaista kirjallisuutta. Lukutottumukset ovat yksilöllisiä: tyttöjen lukiessa yleensä monenlaista kirjallisuutta, pojat keskittyvät pääasiassa poikakirjoihin, jos lukevat lainkaan. (Pynnönen 1996, 41.) Tässä iässä nuoret alkavat etsiä omaa identiteettiään ja käyvät läpi omia tunteitaan, esimerkiksi päiväkirjan avulla. Tutkimusten mukaan (mm. Lowe 1975, 152 - 153) lapsuuden käyttäytymisongelmat puhkeavat uudelleen. Nuorta ahdistavat ajatukset omasta itsestään sekä se, mitä muut hänestä ajattelevat. Kielellisesti virkerakenteen kehityksessä tapahtuu käänne. Esimerkiksi lauserakenteiden monipuolinen käyttö voi taantua. Oppilaan kirjoitelmissa esiintyy enimmäkseen päälauseita ja hän käyttää puhekieltä. Kun kuohuntavaihe on ohi, kieli kehittyy jälleen normaalisti. Tässä vaiheessa oppilaat kirjoittavat eniten elämysaineita. Myös kirjallisuudesta haetaan tukea

omille tunteille ja vahvistusta sukupuoliroolien odotuksille. (Sarmavuori 1986, 101.)

3.5 Kirjallisuus ajattelun, kielen ja moraalikäsitteiden tukijana

Voidaan sanoa, että kaikessa opetuksessa pitäisi ottaa huomioon lapsen kielen ja ajattelun kehittyminen. Lapsen kehitysvaihe vaikuttaa huomattavasti opetuksen mahdollisuuksiin saada aikaan todellista ajattelun kehittymistä: oppiminen on henkilön kehitysvaiheen käskyäinen (Donaldson 1983, 170). Kirjallisuudenopetuksessa oppikirjan tulisi ottaa huomioon tämä seikka: tekstien pitäisi olla toisaalta sellaisia, että ne kiinnostaisivat ja innostaisivat lasta hänen kehitysvaiheensa mukaisesti, mutta toisaalta tarjoaisivat haasteita ja kehittäisivät lasta edelleen.

Tikkinen (1984, 214) tarkastelee vuoden 1982 oppimääräsuunnitelman painotusta kirjallisuuden ja lapsen kehityksen yhteydestä. "kirjallisuuden lukeminen on yhteydessä kielelliseen kehitykseen ja lisää jo sinänsä kielen tuntemusta. Kirjallisuudesta saamiaan virikkeitä ja aineksia oppilaat voivat ottaa käyttöön, kun saavat runsaasti tilaisuuksia puhumiseen ja kirjoittamiseen sen pohjalta." Lukemalla eri tasoista kirjallisuutta ja sen pohjalta kirjoittamalla oppilaat saavat käyttöönsä mm. monipuolista sanastoa, uusia lauserakenteita ja aineksia ajatteluun. (ks. opetussuunnitelma, luku 5).

Kaikesta valinnanvapauden viehättävyydestä huolimatta koulun tehtävänä on antaa oppilaalle sellaiset eväät, joita ei ehkä itse löydä, mutta jotka ravitsevat koko elämän ajan. Oppilaan valitessa luettavansa itsenäisesti on vaarana, että hän valitsee aina samanlaista kirjallisuutta. On selvää, että esimerkiksi pelkkien sarjakuvien lukeminen ei voi kehittää lapsen lausetajua riittävän monipuolisesti. Vaikka oppilas lukisikin kotona paljon erilaista kirjallisuutta, koulussa päästään

keskusteluiden kautta "syvempään" tulkintaan. Oppilaiden keskustellessa lukemastaan, herää kiinnostus erityyppisiin kirjoihin.

Widdowsonin (1975) mukaan kirjallisuuden opiskelu on nimenomaan kielen käytön opiskelua eikä siis erillistä kielen oppimista, vaan saman tapahtuman aspekti (Julkunen 1997, 37). Kirjallisuuden avulla on helppo opettaa jotain kieliopillista asiaa, sillä siten siitä saadaan oppilaita kiinnostavampaa. Pynnönen (1996, 83) valaisee kielen opetuksen eri osia: kuunteleminen ja puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen sekä kielentuntemus ovat saman asian eri puolia. Niihin kaikkiin sisältyy toimimista sekä lähettäjänä että vastaanottajana viestintätapahtumissa.

Lapsen moraalisenkäsityskyvyn kehittäminen on helppoa kirjallisuuden avulla. Taidokkaasti valitut tekstit ja niihin liittyvät tehtävät sekä keskustelut avaavat uusia näkökulmia eettisiin kysymyksiin. Inhimilliset tunteet ja kokemukset kaikessa laajuudessaan ovat löydettävissä lasten- ja nuortenkirjallisuudesta. Kirjallisuudenopetuksen pitäisikin tarjota niitä luettavaksi ja tutkittavaksi mahdollisimman monipuolisesti.

4 KÄSITYKSET IHMISESTÄ, OPPIMISESTA JA TIEDOSTA

4.1 Holistinen ihmiskäsitys

Hirsjärvi (1982, 1) määrittelee ihmiskäsityksen ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi. Opettajan täytyy tiedostaa omat ajattelutapansa oppilaistaan ja se, kuinka hän arvostaa heitä ihmisinä. Krohn (1981, 10) sisällyttää ihmiskäsitykseen ihanneihmisen kuvan ja elämäntutkimuksellisen näkökulman. Käsitteenä ihmiskuva on yhteydessä myös maailmankatsomuksen käsitteeseen.

Näin ihmiskuva liittyy läheisesti myös yhteiskuntakäsityksiin. (Patrikainen 1997, 50.)

Kokonaisvaltaisen eli holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen muodostuu kolmesta olemassaolon perusmuodosta: kehollisesta, tajunnallisesta ja situationaalisesta. Nämä yhdessä muodostavat ihmisenä olemisen ja kasvamisen kokonaisuuden. (Kohonen & Leppilampi 1994 ; Rauhala 1986.) Bettelheim (1992, 11) tähdentää lasten- ja nuortenkirjallisuuden tehtävää kokemuksien välittäjänä: sen pitäisi johdattaa lukijansa syvällisten oivallusten lähteille ja antaa hänelle juuri sitä, mikä on tärkeintä hänen senhetkisen kehitysvaiheensa kannalta. Kirjallisuudenopetuksessa olennaisin ihmiskäsitys on nimenomaan kokonaisvaltainen, sillä lapsen kehityskauden mukaisesti kirjallisuus ottaa huomioon hänen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen tarpeensa.

Kehollisuus tarkoittaa ihmistä aineellisena olentona. Vaikka kirjallisuudessa kehollisuus ei konkretisoidu, se silti ilmenee monenlaisten symbolien kautta. Esimerkiksi saduissa luku kolme symboloi seksuaalisuuden puhkeamista, mutta ei sukupuoliyhdyntään kannalta. Lapsen on ennen seuraavalle kehitysvaiheelle siirtymistään ymmärrettävä, millainen hän itse on biologisesti, väittää Bettelheim (1992, 264 - 265.) Lapselle ei kuitenkaan ole tarpeellista selittää symboleja auki, vaan hän hakee vastauksia omaan henkilökohtaiseen kehitysongelmaansa.

Tajunnallisuus nähdään ihmisen psyykkis-henkisenä olemassaolona ja keskeisimpänä kysymyksenä pidetään sitä miten ihmisen kokemukset syntyvät ja kehittyvät hänen maailmankuvakseen. Kirjallisuudenopetuksessa tajunnallisuus voidaan nähdä kokemuksina, joita kirjallisuuden lukeminen ja käsittely antaa. Kirjallisuuden avulla lasta voidaan kasvattaa löytämään elämän merkitys. Siihen hän tarvitsee paljon kokemuksia. (Bettelheim 1992, 9.) Kokemukset muodostuvat erilaisten tekstien ja tehtävien avulla. Ne voivat syntyä myös pelkän

tekstin välityksellä, sillä lapsi löytää lukemastaan tukea niihin ongelmiin tai ajatuksiin, jotka häntä askarruttavat.

Situationaalisuutta eli elämäntilanteisuutta ajatellaan ihmisen suhteina ympäristöön. Näillä suhteilla tarkoitetaan muun muassa kotia, koulua, arvomaailmaa ja uskontoa. Koulussa opettaja ja oppikirja toimivat yhteiskunnan arvomaailman välittäjänä ja täten muokkaavat oppilaiden maailmankatsomustapaa. Elämäntilanteisuus on nähtävissä teksteissä, jotka liittyvät lasten todellisuuteen ja heidän toimintaympäristöihinsä, kuten kouluun, kotiin, harrastuksiin ym. (Kohonen & Leppilampi 1994, 13 - 14.) Kirjallisuus on aina yhteiskunnan tuote, ja välittää siten sekä yhteiskunnan että tekstin kirjoittajan omaa maailmankuvaa ja yhteiskuntakäsitystä. Esimerkiksi vanhat lasten ja nuorten romaanit saattavat välittää hyvinkin moralistisia ja uskonnollisia asenteita, kun taas nykykirjallisuus on kovinkin eri hengessä kirjoitettua.

Kohonen & Leppilampi (1994, 14) toteavat ihmisen olevan valintoja tekevä ja niistä vastuuta kantava olento. Tästä näkökulmasta katsoen kasvatuksen avulla voidaan vaikuttaa oppilaan kokemusmahdollisuuksiin rikastamalla, täydentämällä ja avartamalla hänen maailmankuvaansa. Rauhalan (1992, 11) mukaan laaja-alaisena tavoitteena on siten kasvatettavan elämäntaidon lisääminen. Kirjallisuuden lukemisesta saatavat ainekset ovat usein tunne-elämään liittyviä: tekstien valinnalla voidaan suunnata oppilaita pohtimaan arvokysymyksiä ja yhdessä voidaan käsitellä vaikeitakin asioita.

Myös Niskanen (1988, 24 - 32) ja Julkunen (1997, 49 - 52) kirjoittavat siitä, mitä kirjallisuudella on annettavanaan yksilölle. Se tarjoaa esteettisiä kokemuksia, tietoja, ajattelun ja mielikuvituksen aineksia sekä virikkeitä arvokysymysten pohdintaan ja omaan ilmaisuun. Sen avulla voi oppia tuntemaan itseään ja muita ihmisiä, sekä omaa kansallisuutta ja erilaisia ajattelutapoja ja elämänpiirejä. Näistä asioista kirjallisuudenopetus parhaimmillaan koostuu. Erityisesti Hough (1971,

19) pitää tärkeimpänä kysymystä siitä, mikä on kirjallisuuden tarkoitus, mikä on sen merkitys ihmisen kokemuksissa.

3.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Nykyään vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys eroaa paljon siitä, mitä oppimisesta on perinteisesti ajateltu. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 157.) Sen mukaan oppija liittää uuden tiedon vanhoihin ja muokkaa sen omiin tietorakenteisiinsa sopivaksi. Kaikki konstruktivistiset suuntaukset korostavat luovia, konstruktivisia ja reflektiivisiä toimintoja oppimisessa, kun taas behavioristinen käsitys painottaa muistamista ja toistoa. (Tynjälä 1999, 58.)

Tynjälän (1999, 59) mukaan konstruktivististen näkemysten välillä suurin ero on, tarkastellaanko oppimista yksilön vai ryhmän näkökulmasta. Piaget edustaa kognitiivisia konstruktivisteja. He painottavat yksilön biologisia ja psykologisia mekanismeja. Vygotskin edustama sosiaalinen konstruktivismi näkee sosiaalisen komponentin oppimisen kannalta tärkeämpänä kuin piagetlaiset käsitykset. Kirjallisuudenopetuksessa ovat edustettuna nämä molemmat puolet. Oppilas lukee itsenäisesti kirjoja, jotka valitaan hänen oman kehitystasonsa ja lukutaitonsa mukaan. Toisaalta kirjallisuuden avulla on helppo ohjata oppilaita keskustelemaan ja monipuoliset näkökulmat laajentavat heidän maailmankuvaansa.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa oppijan aktiivista roolia. Oppija ei siis vain passiivisesti vastaanota annettua tietoa, vaan muuttaa, muokkaa ja laajentaa aikaisempia tietorakenteitaan uuden aineksen pohjalta. (Mäkelä 1999, 5.) Tynjälä (1999, 61) käsittää täten opettajan roolin enemmänkin ohjaajaksi, jonka tehtävänä on auttaa oppilasta oppimisprosessissaan. Myös oppimateriaali voi toimia ohjaajan tehtävässä: hyvät tehtävät voivat aktivoida oppilaan toimintaan. Havu ja Järvinen (1998, 147) selittävät sosiaalisen vuorovaikutuksen

merkitystä oppimisprosessissa: toisten oppilaiden ja opettajan kanssa käytävät keskustelut ja muu sosiaalinen vuorovaikutus helpottavat oppilasta hänen valitessaan oppimisstrategiaa ja konstruoidessaan tietoa.

Lukija "kommunikoi" tekstin kanssa oman ajattelunsa ja mielikuvituksensa avulla, täten lukeminen ei ole koskaan yksinäistä puurtamista, vaikka se siltä vaikuttaakin. Lapsen luonnollista kehitystä myötäilevän ja vahvistavan kirjallisuudenopetuksen pitäisikin olla luonteeltaan oppijakeskeistä. Yksilötyöskentelyn lisäksi kirjallisuuden-tunneilla opetusryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus luetun pohjalta on tärkeää. Ikonen ja Jalava (1996, 18) painottavat oppilaiden välisen keskustelun merkitystä: on käsiteltävän tekstin kannalta hedelmällisempää, jos oppilaat tulkitsevat sitä omista lähtökohdistaan käsin kuin opettajan määräämän tulkinnan mukaisesti. Opettaja ohjaa keskustelua kysymyksillä ja pyrkii johdattelemaan keskustelua haluttuun tavoitteeseen. Opettajan pitäisi kärsivällisesti odottaa oppilaiden oivaltavan itse tekstien sisällön ja tarkoituksen.

Oppilaskeskeisyys toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla aktiivisessa oppimisympäristössä. Lehtonen (1998) kuvailee aktiivista oppimisympäristöä sellaiseksi, jossa oppijat asettavat itse itselleen tavoitteita, suunnittelevat toimintaa ja tehtäviä tavoitteiden saavuttamiseksi sekä arvioivat itse oppimistaan. Kirjallisuudenopetuksessa oppilaan aktiivisuus näkyy muun muassa tavoitteen asettelussa: yhdessä sovi-taan kuinka monta kirjaa lukuvuoden aikana luetaan, millaisia kirjoja valitaan jne. Jotta metakognitiivisia taitoja opittaisiin, on erittäin tärkeää ohjata oppilaita arvioimaan omaa toimintaansa mahdollisimman varhain. Ennen kuin siirrytään uuteen oppimiskokonaisuuteen pitäisi oppilaille antaa aikaa tarkastella läpikäytyä ja selvittää mitä he nyt tietävät ja miten he etenivät tietämättömyydestä tietoon. (Lehtonen 1998, 41 - 42.) Oppikirjassa aihekokonaisuuden lopussa pitäisi olla työskentelyä arvioiva osa, jonka avulla oppilas arvioi omaa toimintaansa jakson aikana ja niitä tietoja ja taitoja, joita hän on saavuttanut.

Aho (1998, 25) korostaakin oppilaan kykyä asettaa opiskelulleen päämääriä sekä hallita oppimistaan tietoisesti eli itseohjautuvasti. Silven, Kinnunen ja Keskinen (1993, 7) tarkoittavat itseohjautuvuudella oppilaan oma-aloitteista, vastuullista ja suunnitelmallista toimintaa opiskelutehtävissä ja -tilanteissa. Ala-asteikäiset oppilaat osaavat jo määritellä sen, mitä haluavat oppia ja pystyvät suunnittelemaan keinoja päästäkseen tavoitteeseensa. Oppikirjassa tavoitteenasettelua voivat ohjata monipuoliset tehtävät.

Korkiakangas ja Kuusinen (1993, 50 - 51) korostavat lisäksi metakognitiivisten taitojen arvoa. Metakognitiot ovat yksilön tietoa omista strategioistaan ja menettelytavoistaan. Niiden avulla yksilö voi tietoisesti tarkkailla, säädellä ja ohjata omaa oppimistaan. Jotta oppilas tulisi tietoiseksi erilaisista oppimisstrategioista, pitäisi niitä opettaa. Rauste-von Wright ja von Wright (1996, 123) muistuttavat, ettei harjaantunutkaan oppija välttämättä osaa valita strategiaansa tarkoituksenmukaisesti ilman ohjausta. Käytetystä oppimisen strategiasta ei nimittäin riipu vain se, miten paljon opitaan vaan myös se, mitä opitaan. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilasta havaitsemaan, mitä pitää oppia, miten informaatiota voi prosessoida ja miten eri tilanteissa voi käyttää hyväkseen erilaisia oppimistaitoja ja -strategioita. (Korkiakangas & Kuusinen 1993, 60.) Parhaimmillaan myös oppikirja voi toimia opettajan tavoin.

Itsearviointin tarkoitus on opetus- ja opiskeluprosessin jatkuva kehittäminen siten, että oppijassa syntyisi pysyviä kehitysvaikutuksia. Myller ja Patrikainen (1993, 60) ovat todenneet, että itsearviointiprosessin myötä toimintamuodot ja -menetelmät kehittyvät: oppilaan kasvu- ja oppimistapahtumat syvenevät, työskentely- ja arviointitaito lisääntyy. Arvioimalla itseään yksilö oppii tuntemaan itseään yhä paremmin. Itsearviointin tavoitteet sopivat kirjallisuudenopetukseen erittäin hyvin, sillä oppilaan oma arviointi on myös opettajan arvioinnin apuväline. Oppilaiden lukutaito voi olla niin eritasoista, että opettaja ei pysty arvioimaan koko luokkaa samalla mittarilla.

Linnakylä (1994, 20 - 21) esittää Kolbiin (1984) viitaten, että itsearvioinnin ensisijaisena tavoitteena on tukea oppilaan reflektiivistä ajattelua. Reflektiivisyydellä tarkoitamme mm. tietoisuutta omasta oppimiskokemuksesta, oppimistoiminnasta ja -tuloksesta eli koko lukuprosessista. Kun yksilö arvioi itseään, hän reflektoi. Toisin sanoen reflektiivisyyttä ja itsearviointia voidaan pitää laajassa merkityksessä toistensa synonyymeinä. Kirjallisuuden oppiaineen monimuotoisuuden vuoksi myös opettajan on tärkeää arvioida oppimisprosessia, ei pelkkää tuotosta.

Koulussa itsearvioinnin pitäisi olla myös perusteltua. Oppilaalle on tärkeää tietää miksi arvioidaan, jotta itsearviointitilanteista muodostuisi normaali osa oppituntia. Katsoessamme peiliin saamme välitöntä tietoa ulkonäöstämme. Omien oppimistulosten ja -saavutusten arvioiminen on kuitenkin paljon vaikeampaa. Itsearviointi vaatii aikaa ja taitoa olla rehellinen itselleen. Oppilaan on tärkeää saada palautetta siitä, mitä hän osaa ja mitä hänen pitää vielä harjoitella. Jotta tätä palautetta omista taidoista voidaan saada, täytyy opettajan määrittellä kirjallisuuden tiedolliset tavoitteet ja luettavien kirjojen määrä. Opettajan määrittelemien tavoitteiden puitteissa oppilas asettaa itselleen tavoitteita. Parhaimmillaan oman kehittymisen seuraaminen suuntaa valintoja ja kannustaa oppimaan uutta. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 25.) Onnistunut tavoitteiden asettelu edistää esimerkiksi luku-harrastuksen lisääntymistä. Tiedostamalla oman tilanteensa ja haluamalla itse kehittyä, oppilas voi vaikuttaa opiskeluunsa ja näin parantaa elämänsä hallintaa (OPH 1999, 7).

3.3 Dynaaminen tiedonkäsitys

Nykyisin ajatellaan, että tieto rakentuu ikään kuin verkostoksi, uuden ja vanhan monitasoiseksi yhdistelmäksi. Uudistuvalla tiedonkäsitykselle on ominaista dynaamisuus, aktiivisuus ja kriittisyys (Kohonen &

Leppilampi 1994; Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1990.) Antikaisen (1990, 18) mukaan koulutieto rakentaa oppilaiden identiteettiä niin, että he saavuttavat mielekkään elämän vaihtuvien merkitysten yhteiskunnassa. Tästä syystä koulutiedon sisäinen dynaamisuus ja aktiivisuus ei vielä riitä, vaan oppilaan täytyy kokea se myös oman elämänsä kannalta relevanttina. Motivaatio syntyy siitä, että oppilas saa itse käsitellä informaatiota oman kiinnostuksensa pohjalta. Oppikirjan tulisi ylläpitää saavutettua motivaatiotasoa tarjoamalla oppilaita kiinnostavia aiheita ja antamalla erilaisia vaihtoehtoja tiedon hankkimiseen ja soveltamiseen. Täytyy kuitenkin muistaa, että lasten kiinnostuksen kohteet voivat olla viihteellisiä ja siksi on tärkeää ohjata oppilaita pohtimaan informaation ja sen lähteen luotettavuutta.

Dynaamisuuudella Voutilainen ym. (1990, 21) tarkoittavat tiedon lainalaisuuksien ja säännönmukaisuuksien opettamista ja soveltamista. Jos oppilas ei itse arvioi ja työstä kriittisesti omaa suhdettaan tietoon, ohjaavat tiedot häntä ulkoapäin. Kun hän kykenee luomaan tietoon henkilökohtaisen suhteen, pystyy hän ohjaamaan ja käyttämään tietoja omiin tarkoituksiinsa. (Virkkunen 1990, 149 - 150.) Kirjallisuudenopetuksessa esimerkiksi juonikaavioiden käyttö voi olla mekaanista: oppilas saattaa osata täyttää kaavion oikein, mutta ymmärtää juonen merkityksen vasta osatessaan käyttää sitä luovasti ja joustavasti.

Aktiivisuudella tarkoitetaan yksilön aktiivista tiedonetsintä ja -käsittelytapaa. (Aho 1990, 5.) Aktiivisen ja passiivisen tiedon suhdetta voidaan kuvata myös siten, että erotetaan informaatio ja tieto toisistaan: informaatiota voidaan sisällyttää kirjoihin, siirtää paikasta toiseen ja vastaanottaa, mutta tiedoksi se muuttuu vasta oppilaan prosessoitua sen osaksi omaa tietorakennettaan, selittää Leino (1990, 44.) Oppilaalle pitää antaa mahdollisuus omiin aloitteisiin, ja heidän tiedonhaluaan ei saa sammuttaa liiallisella suunnittelulla. Oppilaan ei ole kuitenkaan tarkoitus työskennellä yksin, vaan oppimateriaalin ensisijainen tehtävä on kehittää oppilaan ajattelua innostavilla ja monipuoli-

silla tehtävillä sekä työmuodoilla. Luokan sosiaalinen ympäristö on aktiivisen tiedonkäsityksen kannalta merkittävässä asemassa. (Voutilainen ym. 1990, 22 - 24.)

Kriittisyydellä tarkoitetaan kyseenalaistavaa asennoitumista tietoon. Koulussa opettajan antama malli on oleellinen: oppilaiden ei ole tarkoitus kritisoida kaikkea tietoa, vaan pohtia ja havainnoida erilaisia perusteluja asioille. Eri oppiaineissa tiedon luonne ja sen luotettavuuden kriteerit luonnollisesti vaihtelevat. Kirjallisuudessa tieto on usein vertauskuvallista, eikä tällaisen tiedon totuudellisuuden arviointi onnistu samoin kuin esimerkiksi luonnontieteissä. (Leino 1990, 46.) Koulun tulisi kannustaa oppilasta tarkkailemaan ja vertailemaan erilaisia tietolähteitä. (Voutilainen ym. 1990, 24.) Ei riitä, että oppikirja tarjoaa oppilaille luettavaksi erilaista materiaalia, esimerkiksi novelleja tai tietotekstejä, vaan sen lisäksi oppikirjan täytyy ohjata oppilaat pohtimaan tiedon sisältöä ja alkuperää. Kahden erilaisen tekstilajin välillä voi olla huomattaviakin eroja, oppilaiden on syytä oppia, että kaikki tieto ei olekaan totuudenmukaista.

Tuppurainen (1992, 105) painottaakin uuden tiedonkäsityksen vaikutuksia sekä opetusjärjestelyihin että itse oppimateriaalien laadintaan. Aikaisemmin arvostettiin enemmän pienten yksityiskohtien muistamista, eikä pyritty kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Silloin tieto jäi pirstaleiseksi ja sitä oli vaikea soveltaa eri tilanteisiin. Konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä seuraa siirtyminen faktapainottuneisuudesta ongelmakeskeisyyteen. Tynjälä (1999, 63) selittää kuitenkin, ettei konstruktivismi suinkaan tarkoita faktoista luopumista. Uutena ajatuksena on se, että faktatkin opitaan parhaiten silloin, kun ne kytetään oppilaan aikaisempaan tietoon ja todellisen elämän tilanteisiin. Kohosen ja Leppilammen (1994, 18) mukaan tietoon on opittava suhtautumaan kriittisesti arvioiden ja perusteluja etsien.

Eräs kirjallisuudenopetuksen tavoitteista on tutustuttaa oppilaat lukemaan asiatekstejä ja fiktiota eri tavoin. Oppilaiden tulisi ymmärtää, että sanomalehtitekstikään ei ole aina täysin totta ja erityisesti

uutisoinneissa korostuukin tiedon muuttuva luonne. Tällä hetkellä kouluissa suuntaus näyttää olevan sellainen, että itsenäistä tiedonhankua korostetaan. Siksi onkin tärkeää ohjata oppilaita kriittisyyteen tiedon lähteen luotettavuudesta. On eri asia hakea tietoa aikakauslehdessä kuin päivän tuoreimmasta sanomalehdestä.

5 OPPIAINEENA ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS

5.1 Mikä on opetussuunnitelma?

Koulun tehtävänä ei tietenkään ole vain opettaa, vaan myös kasvattaa oppilaita. Tämä ei ole kuitenkaan mahdollista ilman tavoitteita. Koulun oppimis- ja kasvatustavoitteet on määritelty valtakunnalliseksi opetussuunnitelmaksi. Opetussuunnitelmaa voidaan siis ajatella etukäteissuunnitelmana, johon opetuksella pyritään. (Hirsjärvi 1982.) Malinen (1992, 49) ei halua erottaa kasvatustavoitteita, sillä opetus on aina osa kasvatustoimintaa. Hän esittää kuitenkin omat tavoitteet sekä kasvatustavoitteille että opetustyölle. Kasvatustyön tavoitteita ovat muun muassa arvot, normit ja maailmankuva. Opetustyötä ohjaavat esimerkiksi ainekohtaiset oppimäärät. Näiden tavoitteiden yhdistelmällä voidaan muodostaa jokaiseen opetustilanteeseen sopivat tavoitteet, jolloin oppilaan kokonaisvaltainen kehitys otetaan huomioon.

Opetussuunnitelma on aina sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan: sen arvot ja normit vaikuttavat myös koulutyöhön. Yksi koulun keskeisistä tavoitteista on kasvattaa oppilaista yhteiskunnan tasapainoisia jäseniä. Näin ollen opetussuunnitelma on yhdysside koulun toiminnan ja yhteiskunnan välillä. (Malinen 1985, 41). Peruskoululaisessa todetaan peruskoulun tärkeäksi tehtäväksi "kasvattaa oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi,

luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi.” (POPS 1994, 113).

5.2 Kirjallisuus opetussuunnitelmissa v. 1970 - 1994

Opettajat laativat suunnitelmia oppilaan kehittymisestä, opetuksen tavoitteista ja opetusprosesseista oman pedagogisen ajattelunsa pohjalta. Tätä kutsutaan curriculum - malliksi. Launonen (2000, 56) selvittää curriculum termiä viitaten muihin tutkimuksiin (Atjonen 1985; Atjonen 1993; Malinen 1977). Hän käsittää curriculum - opetussuunnitelman sisältävän oppilaan oppimiskokemusten kokonaisvaltaisen suunnittelun, sekä taustalla olevien oppimisen filosofisten ja pedagogisten periaatteiden kokonaisuuden. Lisäksi syntyi tarve määritellä ainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt. Hallinnollisen suunnittelun avulla saatiin opetussuunnitelmaan toinen näkökulma ja siten laadittiin lehrplan - malli. (Malinen 1985, 17 - 19.) Launosen (2000, 56) mukaan lehrplan-muotoisessa opetussuunnitelmassa esitellään oppiaineet, oppiaineiden valinta ja niiden järjestäminen. Lisäksi puhutaan opetussuunnitelman determinanteista, jotka ovat opetussuunnitelman laadinnassa korostuneita lähtökohtia. Näitä ovat yhteiskunta, oppilas ja oppiaines. (Launonen 2000, 56.)

1980- luvulla kunnat saivat oikeuden laatia oman opetussuunnitelman. Valtakunnallinen opetussuunnitelma antoi suuntaa kunnallisen opetussuunnitelman laatimiseen. “Opetussuunnitelman perusteet on siis valtion kouluhallinnon ohjausväline varsinaisten opetussuunnitelmien laatimista varten” (POPS 1985, 8). 1990- luvulla kaikkialla on siirrytty koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Jokainen koulu tekee oman opetussuunnitelman, jonka avulla koulu voi profiloitua jopa johonkin erityisalaan, esimerkiksi kansainvälisyyskasvatukseen tai taideaineisiin.

Vuonna 1970 ilmestynyt valtakunnallinen opetussuunnitelma painotti erityisesti lukemisen mekaanista oppimista. Hyvä lukutaito ohjasi kaikkia tavoitteita. Ala-asteen tavoitteista tärkeimpiä olivat lukutekniikan ja -menetelmien kehittäminen sekä kirjan hyödyntäminen tiedonlähteenä. Jo tällöin kirjallisuudenopetuksessa koettiin tärkeäksi elämyksellisyys, jonka avulla lukumotivaatiota haluttiin herättää. (POPS 1970.)

Seuraavaksi tarkastelimme vuoden 1982 äidinkielen oppimäärän tavoitteistoa. Silloin painotettiin enemmän affektiivisia tavoitteita: koettiin tärkeäksi herättää kiinnostus lukemiseen sekä sen harrastamiseen myös vapaa-aikana. Toisaalta lukemista pidettiin edelleen tiedonhankinnan välineenä. Uutena asiana tuli kansallinen näkökulma; lukemisen avulla kehitettiin kulttuuritietoutta. Kirjallisuutta tarkasteltiin myös taidemuotona; yksi tavoitteista oli tulkitseva lukeminen. (Äidinkielen oppimäärän tavoitteisto 1982.)

Seuraava opetussuunnitelma, vuonna 1985, oli selkeästi tiiviimpi kuin edellisinä vuosina. Nyt oli havaittavissa oppilaslähtöiseen oppimiskäsitykseen siirtyminen. Aiemmin tavoitteena ollut kulttuurin tuntemus oli muuttunut oman kulttuuri-identiteetin kehittämiseksi kirjallisuuden avulla. Lukemisella ja kirjallisuudella pyrittiin kehittämään oppilasta kokonaisvaltaisemmin. Oppilaan oma harrastuneisuus koettiin tärkeänä ja siihen kannustettiin. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöihin liitettiin myös muiden aineiden oppiainesta, jolloin oppilaan oli helpompaa muodostaa tiedoista kokonaisuuksia. Tärkeä tavoite oli myös lukemisesta saatava elämys. (POPS 1985.)

Tällä hetkellä käytössä oleva valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet ilmestyivät vuonna 1994. Sekä äidinkielen että muiden aineiden tavoitteet on esitetty hyvin tiiviisti, mutta toisaalta tämä esitystapa mahdollistaa opettajille ja kouluille tavoitteiden vapaan soveltamisen. Perusteiden tarkoituksena onkin toimia koulukohtaisten opetussuunnitelmien pohjana. Äidinkielen tavoitteissa kulttuuri-identiteetti ja lukemiseen harrastuneisuus nähdään edelleen tärkeänä,

mutta rinnalle on noussut hyvin vahvasti elämyksellisyys. (POPS 1994.) Uusi opetussuunnitelma ilmestyy vuonna 2004, ja vasta silloin kirjallisuuden opetukselle määritellään omat tavoitteet ja arviointiperusteet.

5.3 Kirjallisuudenopetuksen nykyiset tavoitteet

POPS 1994 (42 - 46) mainitsee kirjallisuudenopetukselle useita tavoitteita. Kirjallisuutta lukemalla oppilas saa vahvistusta tunne-elämäänsä ja maailmankuvaansa, tietoa itsestään ja toisista ihmisistä sekä tukea mielikuvituksensa kehitykseen. Vähitellen oppilas omaksuu kirjallisuudesta tietoa, jonka avulla hän voi ymmärtää oman äidinkieltensä ja suomalaisen kulttuurin ilmiöitä. Oppilaiden kiinnostus ja lukutaito on otettava huomioon valittaessa luettavaa, kuten olemme aikaisemmin teoriassamme todenneet (ks. luku 3.4). Kirjallisuudenopetuksen yhtenä tavoitteena on tutustuttaa oppilas oman maan sekä muiden maiden kirjalliseen perinteeseen ja kirjallisuuden lajeihin. Esiteltävän kirjallisuuden on oltava sekä perinteistä ja arvostettua, että korkeatasoista nykykirjallisuutta. Äidinkieltä ja kirjallisuutta voidaan pitää myös sanataiteena ja opetussuunnitelmassa kehoitetaan etsimään sanataiteen yhteyksiä muihin taiteisiin. Oppilaita tulee ohjata näkemään kirjailija taiteilijana, jonka taidetta on hänen mielikuvituksensa luoma teos. Perinteisesti oppilaat ajattelevat vain runoutta taiteena, sillä sen erityinen muoto synnyttää sellaisen mielikuvan. Juuri siitä syystä täytyy oppilaille esitellä monipuolisesti erilaista sanataidetta ja selvittää sen laaja-alaisuutta.

Kouki (1994, 77) nostaa vuoden 1994 äidinkielen opetussuunnitelman perusteista esiin kolme tärkeintä tavoitetta: elämyksellisyys, fiktiivisyys ja kulttuuritietous. Yksi monista peruskoulun kirjallisuudenopetuksen tehtävistä on ohjata lasta kohti analyttistä lukijaa. Analyttinen lukija arvioi tekstiä ja sen tarkoituksia lukiessaan. Silloin

oppilas on myös mukana tekstin rakentamisessa; hän on tietoinen omasta roolistaan siinä. Tällä tarkoitetaan elämyksellistä lukemista. Elämyksellisen lukemisen avulla lapsi voi kasvaa aktiiviseksi lukijaksi ja oivaltaa kirjallisuuden yhteydet muihin taiteisiin. Elämyksellisyys on erityisen tärkeää tietoyhteiskunnan kasvateille, sillä uusmediat tuottavat jatkuvasti houkuttelevia virikkeitä. Elämykset ja kokemukset kirjallisuudesta ovat keino säilyttää lukutaidon hyvä taso ja kiinnostus harrastaa lukemista.

Koukin (1994, 77) mukaan elämyksellisen lukemisen kautta mahdollistuu myös luetun fiktiivisyys. Fiktio avulla voi kokea ja nähdä sellaista, joka muuten ei olisi itselle mahdollista. Oppilaan oma lukukokemus on ovi fiktiivisen maailman mahdollisuuksien ja rajattomuuden oivaltamiseen. Nukarinen (1988, 149) kertoo kirjallisuuden lukemisen jättävän paljon lukijan oman mielikuvituksen varaan. Tekstistä nousevat mielikuvat rakentuvat muun muassa lukijan odotusten, ennakkotietojen ja persoonallisuuden kautta ja näin mielikuvi- tus kehittyy. Uusmedioiden tuottama kuvamateriaali, kuten videofilmit eivät kehitä mielikuvitusta yhtä hyvin, koska valmis kuva antaa liian valmiin mallin. Videota katsoessaan koko luokka näkee tapahtumat samalla tavalla, kun taas kirjaa lukiessaan jokainen oppilas "näkee" tapahtumat omalla tavallaan.

Elämyksellisessä kirjallisuudenopetuksessa pitäisi välttää analyyt- tisten käsitteiden käyttöä sekä sellaisia tehtäviä ja kysymyksiä, joilla on kontrolloiva funktio. Lähtökohtana on luottamus lukijakokemuk- seen, jota ei voi mitata oikein - väärin - asteikolla. Juuri tämä lähtö- kohta on oleellinen lukemaan innostaessa. (Kolu, Volotinen, Ollila & Frantsi 2000, 30 - 31) Luettua tulisi käsitellä omien kokemusten ja tunteiden kautta. Opettaja osoittaa hyväksyvänsä erilaiset lapset liittämällä opetukseensa myös heidän lukemisehdotuksiaan ja aloittei- taan. (Linna 1994, 39.) Esimerkiksi suosituslistoja laatiessaan opettaja voi ottaa huomioon lasten ehdotukset ja valita sieltä parhaimmat. Osaa oppilaista voi motivoida lukemaan toisten oppilaiden suosittemat

kirjat paremmin kuin opettajan laatiman listan mukainen luettava. Murto (2000, 23 - 24) pohtii lukemisharrastuneisuuden yhteyttä kieli-tajuun ja kirjoitetun kielen omaksumiseen. Hänestä ala-asteen opetuk-sessa on välttämätöntä kannustaa oppilasta lukemiseen ja myös osaavalla ohjaamisella on merkitystä oppilaan kasvun kannalta. Luke-misharrastuneisuus on arviointiperusteissa: sitä ei pidä unohtaa, mutta ei myöskään takertua liikaa.

Kulttuuritietouden merkitys on Koukin (1994) mielestä korostunut Euroopan Unioniin liittymisen myötä. "Maailman kirjallisuus sekä oman maamme kirjallisuus ovat täynnä henkilöitä, tapahtumia ja lausahduksia, joiden tietäminen on sivistystä, mutta myös iloa ja oivaltamisen riemua" (Kouki 1994, 78 - 80). Myös Rikama (1998, 284 - 285) pohtii kirjallisuudenopetuksen asemaa Suomen EU: iin liittymi-sen jälkeen. Hän peräänkuuluttaa kirjallisuudenopetuksen tehtävää eurosuomalaisten kansallisen kulttuuritietouden ja identiteetin vahvis-tajana. Kirjallisuudenopetus on tärkeää myös oman kulttuurin jä-senytyden kannalta. Lapsen olisi hyvä oppia kohdekulttuuristaan oleellisia asioita, kuten sen sääntöjä, rituaaleja ja mytologiaa. Nämä tiedot löytyvät kulttuurikirjallisuudesta ja samalla ne mahdollistavat kulttuurikirjallisuuden lukemisen. (Galda & Cullinan 1991 ; Purves 1991.)

Kirjallisuudenopetuksen eräitä tärkeimpiä sisältöjä on kansalli-sen identiteetin synnyttäminen ja säilyttäminen sekä oman äidinkielen harjaannuttaminen lukemisen avulla. Kalevala ja Seitsemän veljestä ovat kuuluneet perinteisesti kirjallisuuden oppisisältöihin jo ala-asteel-la. Usein nämä aiheet on koettu vaikeina ja hyvin irrallisina oppilaiden omasta elämästä. Oppimateriaalin täytyisi ohjata näkemään yhtymä-kohdat nykypäivään. Mytologiastamme löytyy aineksia vaikka mitä parhaimman seikkailuelokuvan luomiseen.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksemme päätehtävänä on:

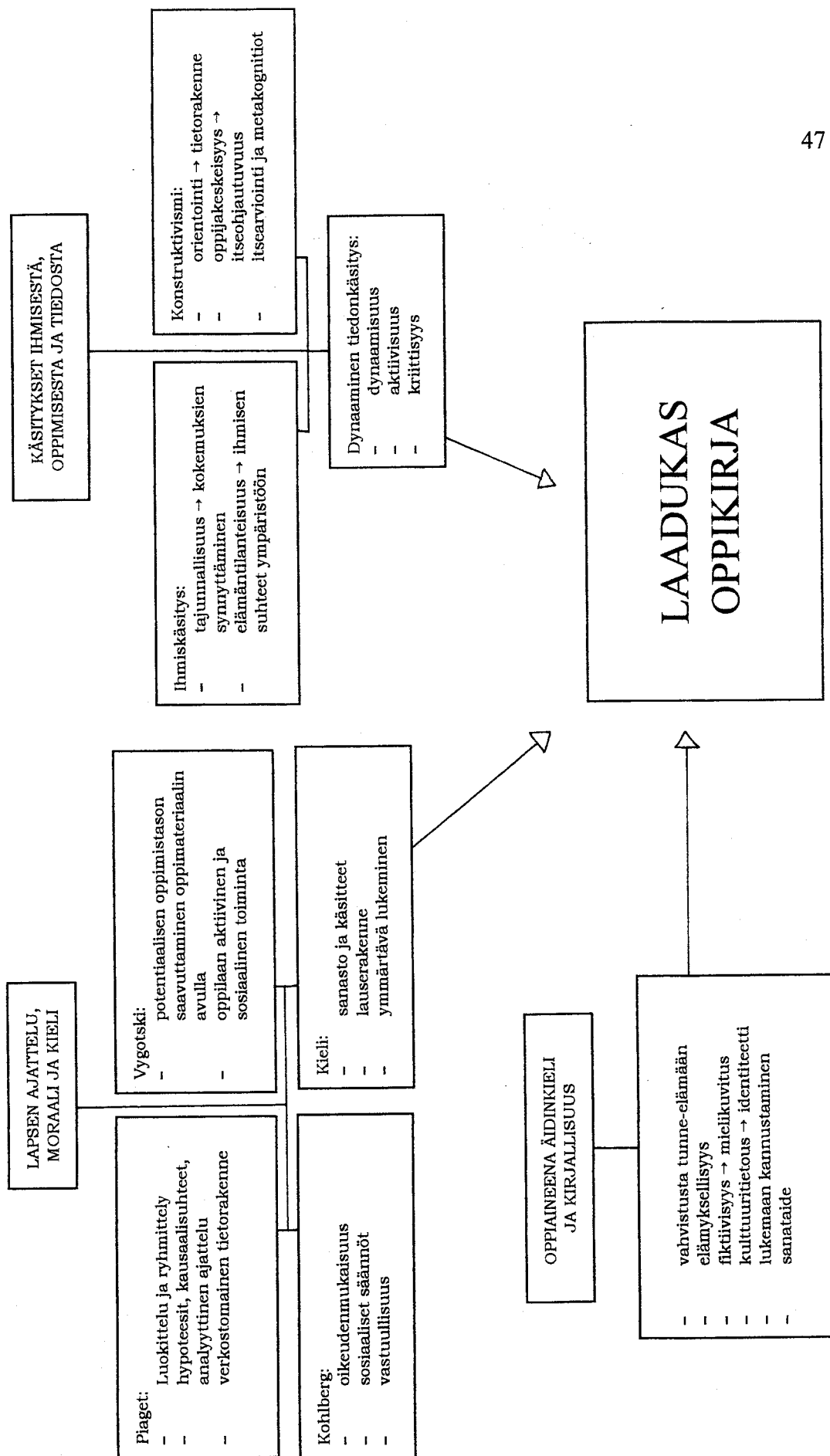
Ovatko Salainen kerho-oppimateriaalin oppilaan osat 3 ja 5 laadukkaita kirjallisuudenopetuksen oppikirjoja?

Tutkimuksemme päätehtävää määräävät neljä alatehtävää:

1. Kuinka hyvin lapsen kognitiivinen kehitys otetaan huomioon Salainen kerho oppimateriaalin oppilaan aineistossa 3 ja 5?
2. Kuinka hyvin nykykäsitykset ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta ilmenevät Salainen kerho oppimateriaalissa oppilaan aineistossa 3 ja 5?
3. Kuinka hyvin kirjallisuudenopetuksen opetussuunnitelma ja tavoitteet otetaan huomioon Salainen kerho oppimateriaalin oppilaan aineistossa 3 ja 5?
4. Mitä oppilaan on mahdollista saada käyttäessään tätä oppimateriaalia itsenäisesti ilman opettajaa?

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää kuinka teoriataustassa määritellyt asiat ilmenevät oppikirjoissa eli mitä oppikirja tarjoaa oppilaalle ja kuinka laadukasta, oppilaan huomioon ottavaa, tämä tarjonta on. Tutkimustehtävät muotoutuivat kysymyksestä: mihin oppikirjat perustuvat? Teoriataustassa määrittelimme laadukkaan oppikirjan rakennusaineet. Tätä tarkemmin kuvaa KUVIO 1. Kaiken opetuksen lähtökohtana täytyy olla lapsen kognitiivisen kehityksen huomioon ottaminen. Lapsen kehitystä tarkasteltaessa ei voida erottaa ajattelua ja kieltä toisistaan. Tutkimuksessamme ajattelun ja kielen teoriaa edustivat pääasiassa Piaget ja Vygotski. Kirjallisuudenopetuksen yhtenä päätehtävänä oli ajattelun ja kielen kehittäminen ja rikastaminen. Lisäksi päätehtäviin lukeutui ihmisen moraalisen kehityksen edistäminen ja tätä puolta edusti tutkimuksessamme Kohlberg. Pelkkä lapsen kognitiivisen kehityksen tuntemus ei kuitenkaan riitä, vaan

oppimateriaalin suunnittelussa täytyy tiedostaa myös käsitykset ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta. Valitsimme tarkastelun näkökulmiksi holistisen ihmiskäsityksen, konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja dynaamisen tiedonkäsityksen, sillä ne ovat nykykäsitykset. Näiden taustatekijöiden varassa voidaan määritellä oppiaineelle tavoitteet ja ne ovat kirjattuna opetussuunnitelmaan.



KUVIO 1. Teoriataustamme mukaiset oppimateriaalin laadukkuuden kriteerit

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1. Aineisto

Kiinnostuksemme oppimateriaalitutkimukseen ohjasi meidät valitsemaan tutkimusaineistoksi valmiin aineiston, eli oppikirjat. Halusimme tutkimuksemme olevan ajankohtainen ja kiinnostava, joten oli luontevaa valita kirjallisuuden oppimateriaali tarkastelun kohteeksi. Salainen kerho- kirjasarja on ilmestynyt vuonna 2000. Nimi Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja viittaa oppiaineen nimenmuutokseen: äidinkieli nimen sijasta oppiaineeksi on tullut äidinkieli ja kirjallisuus. Nimenmuutoksella halutaan kirjallisuudenopetukselle uutta painoarvoa. Nyt siis kirjallisuus on muuttunut äidinkielen opetuksen toiseksi pääpilariksi. Muutos on ajankohtainen myös Suomen Euroopan unionin jäsenyyden vuoksi. Lisääntyvän kansainvälisyyden kannalta on tärkeää panostaa suomalaisuuden ja kielellisen identiteetin rakentamiseen.

Koska valmiin aineiston määrä vaihtelee paljon, toisinaan tutkijan ongelmana on aineiston rajaaminen valikoiden ja kriittisesti. (Eskola & Suoranta 1999, 120.) Salainen kerho-kirjasarja onkin kokonaisuutena erittäin laaja. Oppimateriaali koostuu kahdesta pääosasta: peruskirjoista ja kirjallisuuden lukemistoista. Lisäksi saatavana ovat harjoitusvihkot ja pienoisromaanit sekä multimediamateriaali. Oppimateriaaliin kuuluvat myös opettajan oppaat. Aineiston laajuuden vuoksi rajasimme tarkastelun kahteen luokka-asteeseen. Pystyäksemme vertailemaan kirjojen sisältöä, valitsimme aineistoksi kolmannen ja viidennen luokan oppilaan oppimateriaalit.

Tulosten raportoinnissa käytimme paljon lainauksia tutkimusaineistosta. Näin tarkoituksenamme oli helpottaa lukijan roolia hänen

tutkiessaan tulkintojamme. Jotta tuloksia olisi helpompi lukea, käy-
timme oppimateriaalista seuraavanlaisia lyhenteitä:

Salainen kerho 3, Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja = Sk 3

Salainen kerho 5, Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja = Sk 5

Lentävä elefantti, Salainen lukemisto 3-4 = Le 3-4

Lohikäärme Sytkänen, Salainen lukemisto 3-4 = LS 3-4

Aavelaiva, Salainen lukemisto 3-4 = A 3-4

Valaiden laulu, Salainen lukemisto 5-6 = Vl 5-6

Tunnussana: Salainen, Salainen kirjasto = TS

Palaneen korun salaisuus, Salainen kirjasto = Pks

7.2 Aineiston käsittely

Oppimateriaalitutkimuksia tehdään yleisesti aika vähän, joten tutkijan on itse mietittävä ongelmien asettelu, eikä siitä ole yleensä valmiita tutkimuksia, joita voisi hyödyntää. Tämän oppimateriaalin uutuuden vuoksi siitä ei ole tehty aiempaa tutkimusta. Kustantaja toivoi tutkimusta oppimateriaalin sopivuudesta kirjallisuudenopetuksen materiaaliksi. Tästä syystä tutkimuksemme päätehtäväksi muodostui, onko Salainen kerho laadukas kirjallisuuden oppimateriaali. Alatehtävien avulla oli tarkoitus löytää vastaus tutkimuksen päätehtävään. Halusimme tutkia asiaa oppilaan näkökulmasta ja siksi jätimme oppimateriaalin opettajanoppaat tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimusotteeksi valitsimme kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen, sillä halusimme tutkia aineistoa syvällisemmin. Laadullisen aineiston analyysitapoja on olemassa melkoisesti ja usein menetelmiä käytetään päällekkäin. (Eskola & Suoranta 1999, 161.) Tilastoivaa ja sanallisesti kuvailevaa menettelyä ei enää katsota toisilleen vastakkaisiksi. Voidaan jopa sanoa, että sanallisen kuvailun takana on aina enemmän tai vähemmän epämääräinen määrällisyys. (Pietilä 1976, 52.)

Näin oli myös tässä tutkimuksessa: mittari antoi määrälliset tulokset, joiden perusteella teimme laadullisen tulkinnan.

Jos sisällönosat ovat olemukseltaan ainutkertaisia ja siinä mielessä keskenään erilaisia, ei sisällön määrällinen luokittelu ole mahdollista. Aineistonomme olleet oppikirjat sisältävät joitakin samankaltaisia osia, kuten johdanto, henkilöt ja kuvitus, mutta sisällöltään ne kaikki ovat erilaisia. Esimerkiksi kaikki lukemistot sisältävät fiktiivistä tekstiä, mutta mitään satua tai kertomusta ei ole käytetty enempää kuin yhden kerran eli jokainen oppikirja ja lukemisto on ainutkertainen. Myös tästä syystä tutkimusotteeksemme oli syytä valita kvalitatiivinen eli laadullinen menetelmä.

Lähdimme liikkeelle siitä perusolettamuksesta, että oppimateriaalin täytyy perustua nykyiseen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmassa otetaan huomioon opetuksen filosofiset taustat sekä lapsen kognitiivinen kehitys. Näistä asioista muodostimme kolmijakoisen teoriataustan (ks. KUVIO 1), jonka ensin teemoittelimme. Eskolan ja Suorannan (1999, 175 - 180) mukaan teemoittelun avulla aineistosta voidaan nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Teemat eivät ole tekstin yksittäisiä kohtia, vaan liittyvät sen sisältöön: niiden avulla yritetään löytää tekstin merkityksenantojen ydin. (Moilanen & Rähä 2001, 53.) Teemoittelulla voidaan tarkoittaa jopa tiukkaa aineiston ja teorian välistä yhteyttä, kuten tutkimuksestamme kävi ilmi.

Laajaa tai useita eri sisällöllisiä piirteitä sisältävää aineistoa on vaikea hallita ellei apuna käytä ainakin jonkinlaista luokitteluun sopivaa järjestelmää tai kaaviota. (Pietilä 1976, 33 - 34.) Tällaisen kaavion käyttäminen ei vaadi että tutkimuksen pitäisi olla tilastollinen - sitä voidaan käyttää myös vain sisällön sanallista kuvailua jäsentävänä kehyksenä. Tässä tutkimuksessa sisältöluokitusjärjestelmän muodosti teoriataustan teemoittelun avulla luotu mittari (ks. LIITE 1). Analyysimittarin luokiksi muodostuivat teoriasta esiin nostamamme teemat. Olemme käyttäneet sitä juuri sanallista kuvailua jäsentävänä kehyksenä, mutta raportoimme myös saamamme määrälliset tulokset

vakuuttaaksemme lukijan. Kun eri kirjojen sisältöjä kuvaillaan toisiinsa vertaillen, on välttämätöntä, että sisältöjä voidaan kuvailla saman yhtenäisen sisältöluokitusjärjestelmän pohjalta. (Pietilä 1976, 34.) Myös pienoisoromaanien analysoinnissa käytimme mittaria apuna joiltakin osin. Pienoromaanien määrällisiä tuloksia emme kuitenkaan voineet raportoida samaan tapaan kuin muita oppimateriaalin osia, sillä ne analysoitiin kokonaisuuksina ja niissä ei ole tehtäviä.

Analyysimittarin luomisen jälkeen tutustuimme tutkimusaineistoon laajemmin, joten luimme kaikki tutkittavat osat kokonaan. Oppikirjan pedagogisen tehtävän vuoksi oli vaikeaa eritellä teksteistä tiukasti kirjallisuutta koskevat osat. Oppikirjat edustavat muutenkin aivan omaa tekstilajiaan: lyhyitä tekstijaksoja ja kuvia, paljon erilaisia tehtäviä (Savolainen 1998, 18.) Tästä syystä jouduimmekin käyttämään verrattain paljon aikaa oppimateriaaliin tutustumiseen. Lopulta päätimme ottaa tarkastelun kohteeksi kaikki muut paitsi kieliopilliset kappaleet. Kirjallisuudenopetukseen kuuluu lukemisen lisäksi yhtä lailla kirjoittaminen, puhuminen, ilmaisu jne. Nämä kaikki osa-alueet pyrimme huomioimaan analysoidessamme aineistoa.

Analyysimittarin avulla teimme aineistolle sisällön analyysin. Oppilaan materiaalissa ei tietenkään suoraan sanota pohjautuvatko tekstit esimerkiksi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen tai opetussuunnitelman määrittelemiін tavoitteisiin. Merkitysten tulkitseminen tekstistä edellyttää tutkijoilta jatkuvasti sekä teoreettisten lähtökohtien mielessä pitämistä, että aineiston ilmaisujen lukemista niiden omia yhteyksiä vasten. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 144 - 145.) Toisin sanoen meidän täytyi tulkita oppikirjojen tekstejä teorian määrittelemien "silmälasiin" läpi, poimien teoreettisten lähtökohtien ilmenemisen rivien välistä.

Borgin (1968, 6) mukaan sisällön analyysiin sisältyy kaksi analyytistä tavoitetta, jotka ovat toisiaan tukevia: sen avulla kuvataan eri näkökulmista sisältöä, niin merkityksiä kuin rakennettakin, sekä sen avulla suoritetaan myös päättelyjä sisältöä edeltäviin seikkoihin tai

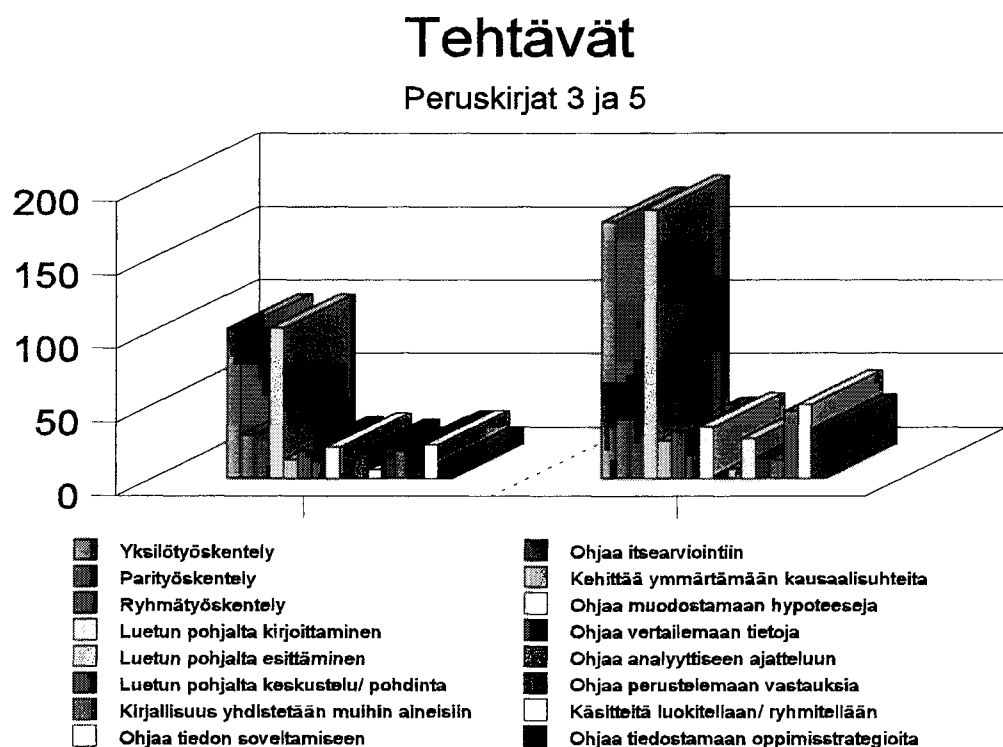
sisältöä seuraaviin seikkoihin. Sisällön analyysi toteutui tässä tutkimuksessa juuri edellä mainittujen kahden analyttisen tavoitteen mukaisesti. Ensinnäkin analysoimme tutkittavaa aineistoa eli peruskirjojen ja lukemistojen tekstejä, teoriataustan määrittämisen mittarin (ks. LIITE 1) mukaisesti merkityksiä etsien. Käsittelimme aineistoa ensin kognitiivisen kehityksen osalta mittariin merkintöjä kirjaten. Sitten siirryimme opetuksen filosofisiin taustoihin jne. Näin etenimme vaihe vaiheelta, kunnes koko aineisto tuli tutkituksi kolmijakoisen analyysimittarimme avulla. Toiseksi teimme päätelmiä sisältöä seuraaviin seikkoihin, eli onko oppimateriaali laadukas ja mitä oppilas saa lukiesaan ja opiskellessaan tätä aineistoa. Mittarin merkinnät eivät siis vielä kertoneet kaikkea, vaan meidän täytyi tehdä niistä tulkintoja. Merkitsemämme sivunumerot analyysimittarissa kertoivat siitä, että tiettyä tarkastelun kohteena olevaa asiaa löytyi oppimateriaalin sivuilta, toisin sanoen tämä kertoi oppimateriaalin olevan laadukas siltä osin. Kun merkinnät puuttuivat, tarkoitti se sitä, että tiettyä tarkastelun kohteena olevaa asiaa ei löytynyt oppimateriaalin sivuilta eli se kertoi siitä, että siltä osin oppimateriaali ei ollut laadukas.

Syrjälä ym. (1995, 125) väittävät, että tutkimusaineiston tulkinta ei ole kertasuoritus, vaan tutkijan on syytä keskustella aineistonsa kanssa jatkuvasti. Laadullisessa tutkimuksessa onkin mahdollista kulkea edestakaisin aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä (Eskola & Suoranta 1999, 209.) Usein jouduimmekin palaamaan aineiston pariin tarkastamaan oliko tekemämme tulkinta oikea. Mitä enemmän tätä edestakaista analyysia teimme, sitä enemmän alkoivat tulokset hahmottua ja varmistua. Tutkimuksen toteuttamisen viimeisenä vaiheena tapahtuikin analyysimittarin merkintöjen selvittäminen eli tulosten kirjaaminen.

8 TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Oppimateriaalin tehtävien määrälliset tulokset

Kuvioiden 2, 3, 4, ja 5 y-akseleiden pistemäärät vaihtelevat. Tällaisessa analyysissä ei ole mahdollista määrittellä maksimipistemääriä, sillä aiempaa tutkimusta ei ole. Maksimipistemäärän määrittelemisen ei ole myöskään mahdollista siksi, että tutkija ei voi etukäteen päättää kuinka monella sivulla jokin tietty tehtävätyyppi esiintyy. Kuvioiden pistemäärät määräytyvät automaattisesti suurimman tuloksen saaneen pylvään mukaan. Lukijan tulisivikin ottaa tämä huomioon ja vertailla eri kuvioita keskenään suhteuttaakseen pylvään korkeuden. Peruskirjat 3 ja 5 muodostavat kuvion 2. Kuvioissa 3, 4 ja 5 vertailemme kolmannen ja neljännen luokan lukemistoja viidennen ja kuudennen luokan lukemistoon.



KUVIO 2. Peruskirjojen 3 ja 5 tuloksien vertailu

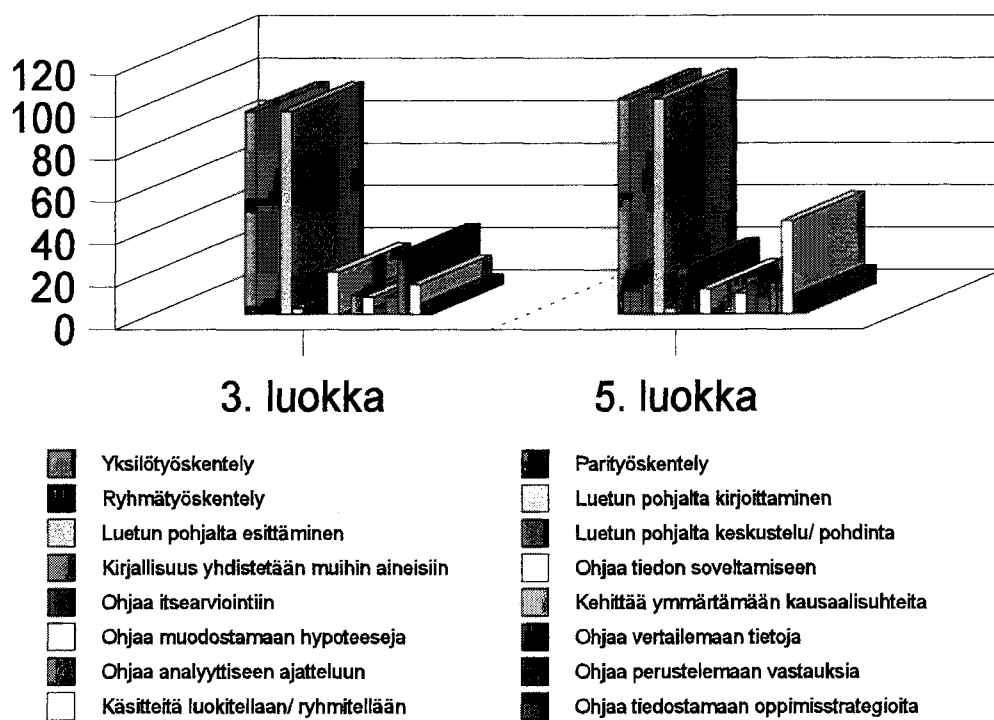
Molemmissa peruskirjoissa työmuotona käytetään eniten yksilötyöskentelyä ja luetun pohjalta kirjoittamista. Voidaankin sanoa, että jokaiseen kirjan kappaleeseen sisältyy useita kirjallisia tehtäviä, jotka tehdään yksin. Viidennen luokan kirjassa on enemmän sivuja ja kappaleita, joten siksi nämä pylväävät ovat huomattavasti korkeampia kuin kolmannen luokan vastaavat pylväävät. Olimme yllättyneitä, kuinka vähäisessä määrin kirjoissa käytetään pari- ja ryhmätehtäviä. Samoin luetun pohjalta esittäminen ja keskusteleminen jäävät huomattavan vähäiseksi.

Itsearviointi puuttuu molemmista peruskirjoista lähes täysin, vaikka nykyinen oppimiskäsitys sitä painottaakin (ks. Konstruktivistinen oppimiskäsitys, luku 4.2). Itsearviointitehtävien puute antaa peruskirjoista vanhanaikaisen vaikutelman. Kolmannen luokan kirjassa esiintyy enemmän tehtäviä, jotka ohjaavat oppilasta kausaalisuhteiden muodostamiseen. Tähän auttavat mm. erilaiset kaaviot, kuten juoni-, ajatus- ja käsitekartat (ks. LIITE 2). Viidennen luokan kirjassa ohjataan enemmän hypoteesien muodostamiseen luetusta tekstistä. Tulokset olivat odotettavissa, sillä Piagetin (ks. Piaget, luku 3.1) mukaan lapsen kognitiivinen kehitys etenee vaiheittain. Kolmannella luokalla kokonaiskehityksen kannalta on tärkeämpää keskittyä syy-seuraussuhteiden ymmärtämiseen, kun taas viidennellä luokalla täytyy ohjata oppilaita tekemään erilaisia päätelmiä lukemastaan.

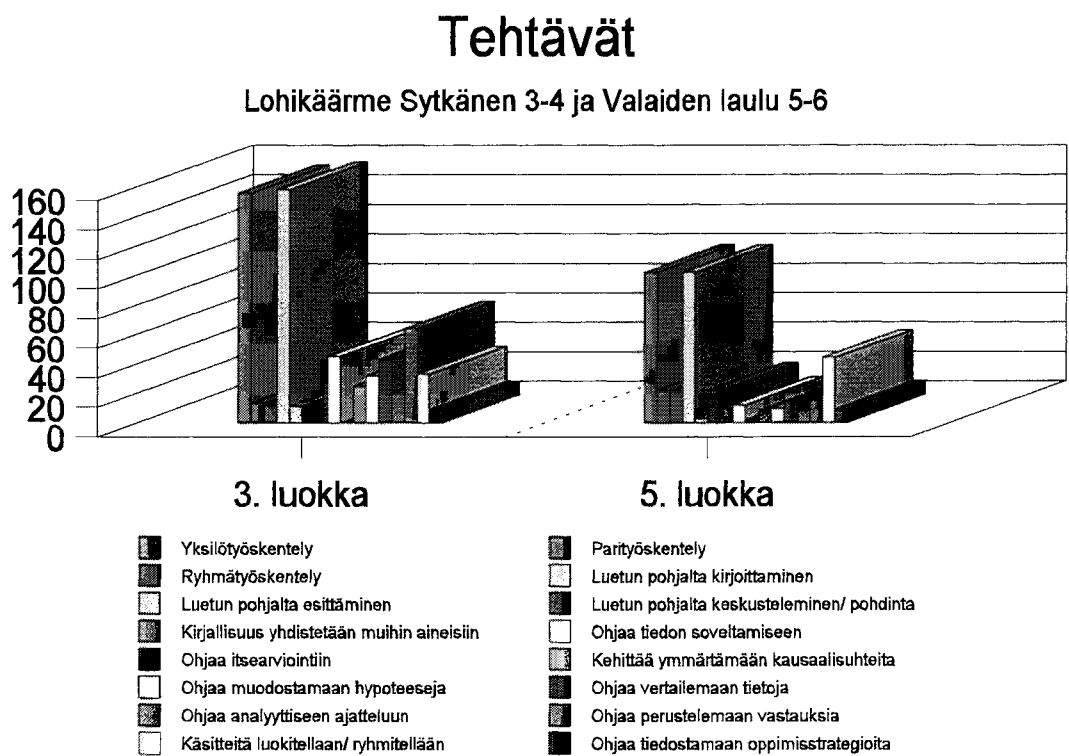
Pylväsdiagrammissa metakognitiivisten taitojen osuus saattaa vaikuttaa vähäiseltä. Kolmannella luokalla vähäisyys voi selittyä lasten ikätasolla: he pystyvät jo omaksumaan peruslukustrategioita ja voivat käyttää apunaan esimerkiksi erilaisia ajatuskarttoja. Heiltä ei kuitenkaan vielä ole tarpeen vaatia korkeatasoisten oppimisstrategioiden käyttöä. Viidennellä luokalla oppimisstrategioiden hallintaan ohjataan enemmän, sillä tällä ikäryhmällä oppiaineet laajenevat ja vaikeutuvat. Peruskirja sisältääkin kokonaisen jakson oppimisstrategioista.

Tehtävät

Lentävä elefanti 3-4 ja Valaiden laulu 5-6



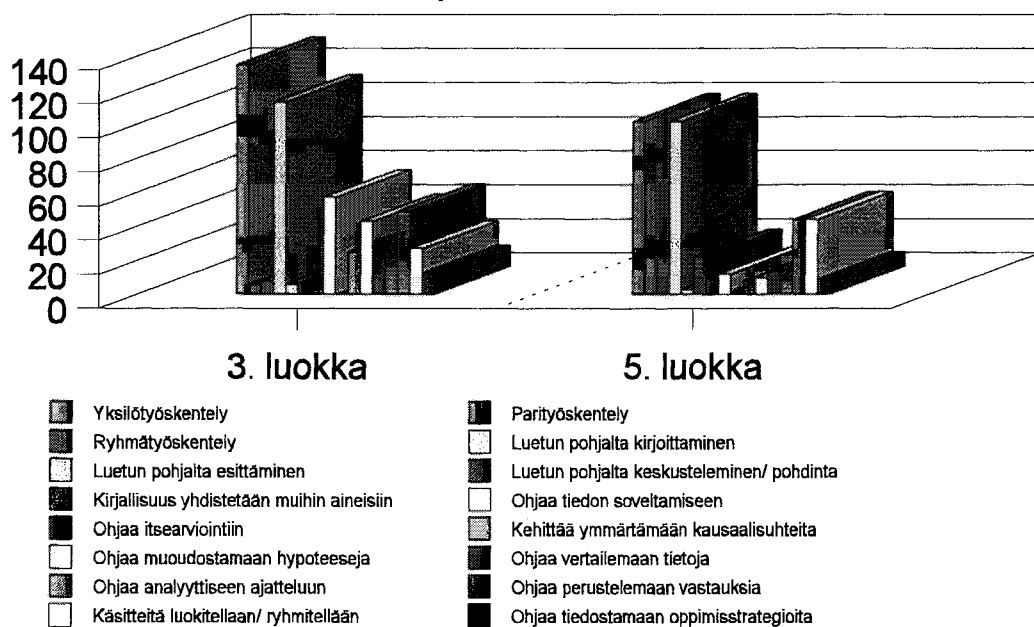
KUVIO 3. Lukemistojen Lentävä elefanti 3-4 ja Valaiden laulu 5-6 tuloksien vertailu



KUVIO 4. Lukemistojen Lohikäärme Sytkänen 3-4 ja Valaiden laulu 5-6 tuloksien vertailu

Tehtävät

Aavelaiva 3-4 ja Valaiden laulu 5-6



KUVIO 5. Lukemistojen Aavelaiva 3-4 ja Valaiden laulu 5-6 tuloksien vertailu

Myös 3-4:nneen ja 5-6:nneen luokan lukemistoissa yksilötyöskentelyn ja kirjallisten tehtävien määrä on huomattavan suuri. 3-4:nneen luokan lukemistoissa on erityisen vähän pari- ja ryhmätehtäviä. Yksilötehtävät ovat kuitenkin hyvin suunniteltuja: perustelujen ja luetun soveltamisen kautta edetään kohti hypoteettista ajattelua. 5-6:nneen luokan lukemistossa pari- ja ryhmätehtäviä on hieman enemmän. Tämän luokka-asteen pylväsdiagrammista nousee erityisesti esille käsitteiden luokittelua ja ryhmittelyä sisältävät tehtävät.

Kirjallisuutta ei juurikaan integroida muihin oppiaineisiin. Löysimme esimerkiksi muutamia tehtäviä, joissa tekstin pohjalta täytyi tehdä piirros, mutta tuskin voidaan sanoa, että satunnaiset piirrostehtävät olisivat kuvataidetta. Keskustelu- ja pohdintatehtäviä oli vähän kaikissa 3-4:nneen luokan lukemistoissa. Keskustelu- ja pohdintatehtävien vähäisyys verrattuna 5-6:nneen luokan lukemistoon saattaa selittyä sillä, että vanhemmat oppilaat osaavat paremmin muodostaa ryhmiä itsenäisesti ja toimia oma-aloitteisesti pienryhmätilanteissa. Myös lapsen kognitiivinen kehitysvaihe vaikuttaa tehtävien valintaan: isompien oppilaiden tehtäviin vastaaminen tapahtuu asioiden pohdinnan kautta, ei niinkään suoraan tekstistä lainaamalla.

8.2 Lapsen kognitiivisen kehityksen huomioon ottaminen

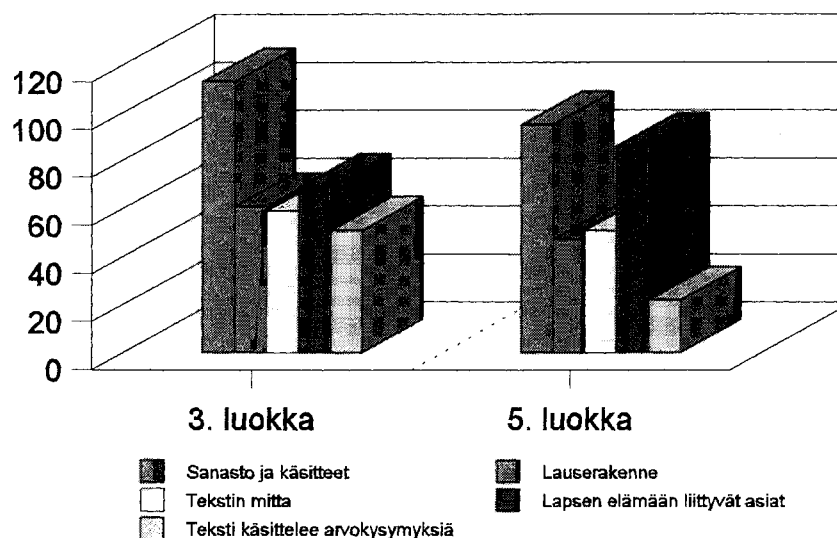
Oppimateriaali ottaa huomioon lapsen kognitiivisen kehityksen erittäin hyvin. Peruskirjat opettavat kirjallisuutta luokittelun ja ryhmittelyn avulla pääasiassa viidennellä luokalla. Tehtävät ohjaavat löytämään samankaltaisuuksia ja eroja lähinnä saman tekstin sisältä, ei niinkään vertailemalla kahta eri tekstiä. Lähikehityksen vyöhyke on joiltakin osin huomioitu sekä kolmannen että viidennen luokan kirjoissa. Kohlbergin (ks. Kohlberg, luku 3.3) oikeudenmukaisuus periaatetta ei käsitellä riittävästi oppikirjojen teksteissä. Oppilaille mahdollistetaan roolinottokokemukset ja siten annetaan mahdollisuus kokea empatiaa molempi-

en peruskirjojen avulla. Oppilaita ohjataan hyvin ymmärtävään lukemiseen monilla eri keinoilla.

Kappaleet ovat pääosin sopivan pituisia, eli tekstimitta vastaa lapsen lukutaitoa. Sekä kolmannella että viidennellä luokalla kirjan kappaleet ovat tehtävineen keskimäärin aukeaman mittaisia. Tekstimittaa voidaan ajatella myös toisella tapaa: lauseiden mitta sekä tekstin sisäinen kappalejako muodostavat tekstin mittaa arvioivan kriteerin. Kolmannella luokalla kappaleet ovat lyhyempiä ja sisältävät enemmän vuoropuhelua kuin viidennen luokan vastaavat kappaleet. Teksteissä käytetään erittäin paljon monipuolista ja lasta kiinnostavaa sanastoa. Lauserakenteet antavat hyviä malleja lapsen omaan kielenkäyttöön ja tarjoavat oppilaalle haasteita.

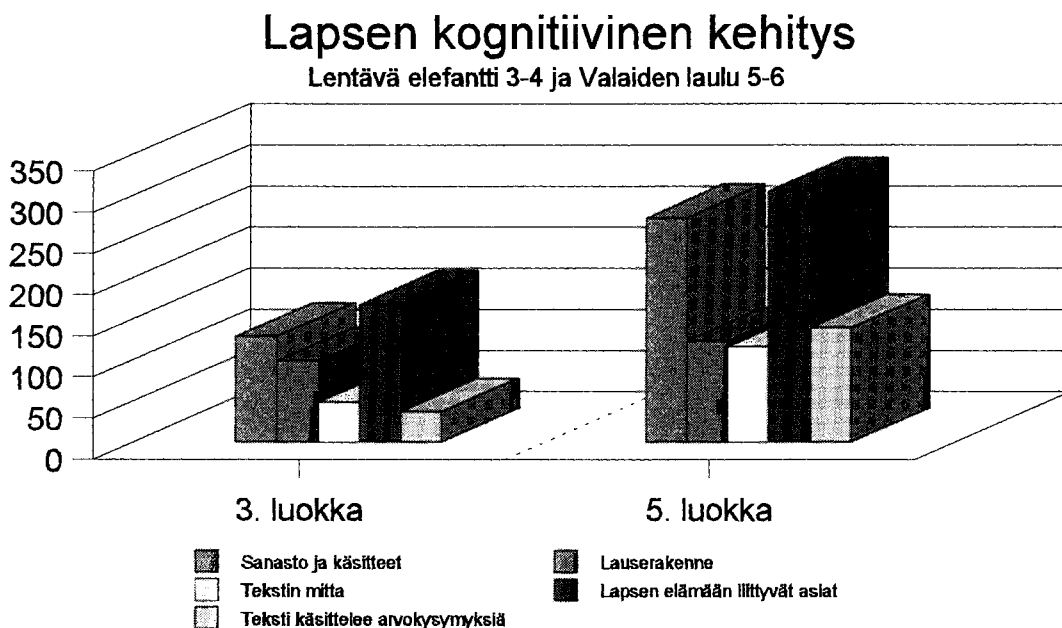
Lapsen kognitiivinen kehitys

Peruskirjat 3 ja 5



KUVIO 6. Lapsen kognitiivisen kehityksen huomioon ottaminen peruskirjoissa 3 ja 5

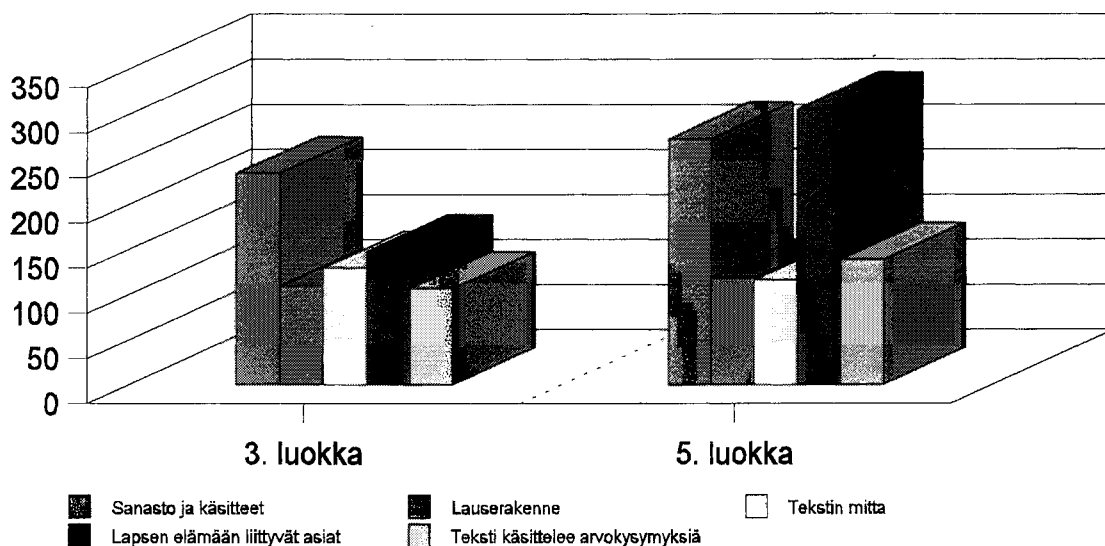
Lukemistoissa käsitteiden sekä sanojen ryhmittelyä ja luokittelua käytetään tehtävätyyppinä paljon. Samankaltaisuuksia ja eroja etsitään sekä tekstin sisältä että kahden tekstin väliltä käyttäen monipuolisia apukeinoja. Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva oppiminen on otettu huomioon paremmin kuin peruskirjoissa. Roolinottoa ja empati-aa kehittäviä eli lapsen elämään liittyviä tekstejä ja tehtäviä on runsaasti, joten oikeudenmukaisuus periaatteen huomioon ottaminen toteutuu lukemistoissa erittäin hyvin. Oppilaita ohjataan ymmärtävään lukemiseen hyvin ja kieli on lapsen ikätasolle sopivaa, sekä lapsenomaista, että hyvää yleiskieltä.



KUVIO 7. Lapsen kognitiivisen kehityksen huomioon ottaminen lukemistoissa Lentävä elefantti 3-4 ja Valaiden laulu 5-6

Lapsen kognitiivinen kehitys

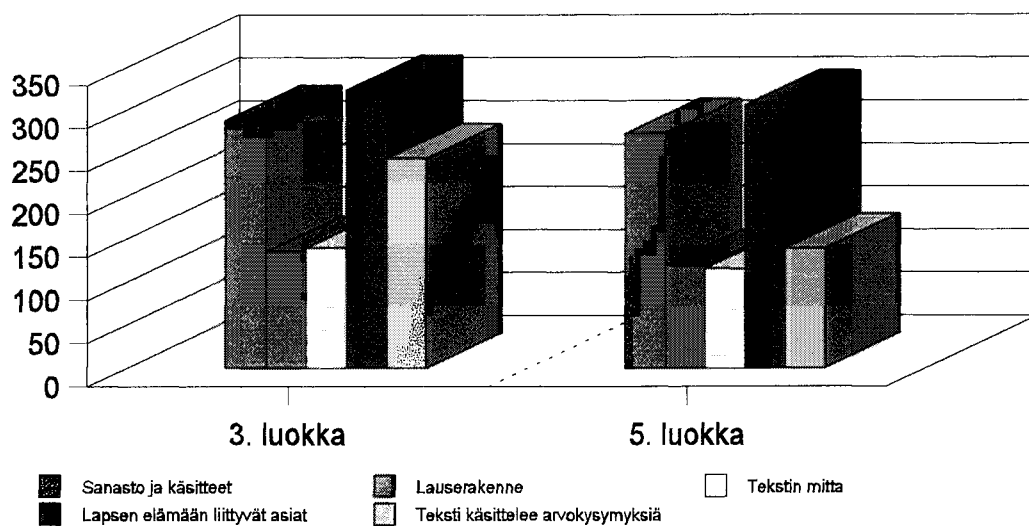
Lohikäärme Sytkänen 3-4 ja Valaiden laulu 5-6



KUVIO 8. Lapsen kognitiivisen kehityksen huomioon ottaminen luke-
mistoissa Lohikäärme Sytkänen 3-4 ja Valaiden laulu 5-6

Lapsen kognitiivinen kehitys

Aavelaiva 3-4 ja Valaiden laulu 5-6



KUVIO 9. Lapsen kognitiivisen kehityksen huomioon ottaminen luke-
mistoissa Aavelaiva 3-4 ja Valaiden laulu 5-6

Seuraavista lainauksista käy tarkemmin ilmi tulkintamme lapsen kognitiivisen kehityksen huomioon ottamisen tasosta kolmannen ja viidennen luokan peruskirjoissa ja lukemistoissa. Pienoisromaanit käsittelemme erikseen alkaen sivulta 99. Lainauksissa käyttämämme lyhenteiden selitykset löytyvät sivulta 49.

8.2.1 Peruskirjoissa

Kolmannen luokan kirjassa luokittelutehtävät liittyvät pääasiassa kielioppijaksoon, eikä kirjallisuuden oppisisältöjä opeteta luokittelun avulla. Pieniä kirjoituskirjaimia harjoitellaan kuntokoulussa. *Tee oma kunto-ohjelma. Päätä, missä järjestyksessä kierrät kuntosalin. 1. Kirjoita kaikki kotieläimet. 2. Kirjoita kaikki lemmikkieläimet* (Sk 3, 16). Viidennen luokan kirjassa sanoja luokitellaan enemmän eri jaksojen orientointisivuilla: jokaiseen jaksoon liittyviä sanoja merkitään erilaisella kuviolla riippuen siitä, tunnistaako oppilas sanan entuudestaan. Oppilaita ohjataan myös lajittelemaan kirjallisuutta. *Mitkä kirjoista sopivat a. Erityisesti tytöille b. Erityisesti pojille c. Molemmille* (Sk 5, 13).

Kirjallisuudenopetuksessa samankaltaisuuksilla ja eroilla voidaan tarkoittaa kahta eri asiaa. Ensinnäkin erilaisia tekstejä vertailemalla opitaan niiden tyypillisiä ominaispiirteitä. Lisäksi samankaltaisuuksia ja eroja voidaan tutkia yhdestä tekstistä. *Tekstissä vuorottelevat rauhallinen kuvailu ja kerronta sekä jännittävä toiminta. Etsi esimerkit molemmista* (Sk 5, 27). Kolmannen luokan kirjassa ei käytetä tämän tyyppisiä tehtäviä ja viidennellä luokalla näitä on vain muutama. Toisaalta samankaltaisuuksia ja eroja voi löytyä vertaamalla luetun sisältöä omaan elämään. Näitä esimerkkejä löytyy enemmän molemmista kirjoista. *Kuka Kauno Rivinojan oppilaista muistuttaa lukijana eniten sinua? Perustele* (Sk 3, 34). *Miten valmistaudut kokeisiin? Vertaa itseäsi Kaunon oppilaisiin. Mitä samaa, mitä erilaista?* (Sk 5, 93).

Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti oppilas oppii ilman opettajaa. Oppilas voi saavuttaa potentiaalisen oppimisen tason hyvän oppimateriaalin avulla. (ks. Vygotski, luku 3.2). Kokonaisuutena peruskirjat tarjoavat paljon uutta tietoa lukijalleen eli toimivat virikkeellisinä oppimisympäristöinä. Kolmannen luokan peruskirjassa kirjallisuuden tärkeimpiä oppisisältöjä ovat juonirakenteen sisäistäminen ja omat kirjoitelmat. *Kerro tai kirjoita kertomus lyhyesti, niin että juoni ei muutu* (Sk 3, 52). *Kirjoita siitä, kun itse kävit hammaslääkärissä. Kerro esimerkiksi seuraavista asioista: Milloin? Missä? Mitä hampaillesi tehtiin? Miltä tuntui jälkepäin?* (Sk 3, 61). Viidennen luokan kirjassa kirjallisuuden oppisisällöt vaativat monipuolisia lukutapoja. Kirjassa on mm. pitkä Kalevala- jakso, erilaisia asiategstejä ja näytteitä eri kirjoista. Näitä tekstejä lukiessaan oppilaan täytyy osata oikea lukutapa. Tässä kirjassa myös opetetaan oikean lukustrategian valintaa. *Tee tekstistä kysymyksiä. Kysy asioita, a. joihin löytää vastauksen suoraan tekstistä. Esim. Missä Picasso syntyi? b. joihin vastatessaan joutuu kokoamaan asiat useasta kohdasta. Esim. Mitä tyylejä Picasso käytti maalatessaan?* (. . .) (Sk 5, 97).

Oppiminen on tietenkin aina yksilöllistä: joku oppii parhaiten lukemalla kirjaa itsekseen, toinen tarvitsee ympäristön tuekseen. Näiden peruskirjojen avulla potentiaalinen taso voidaan jossain määrin saavuttaa, mutta mielestämme sosiaaliseen vuorovaikutukseen ei tarjota riittävästi mahdollisuuksia. Kirjallisuudenopetuksen kannalta sosiaalinen vuorovaikutus muiden kanssa on erityisen tärkeää, sillä siten oppilas saa tukea omille ajatuksilleen ja tietoa muiden mielipiteistä. Näiden oppikirjojen avulla oppilaan ei siis ole mahdollista saavuttaa lähikehityksen vyöhykkeellä oppimisessaan parasta mahdollista tasoa.

Kohlbergin moraaliteorian tärkeimpänä näkökulmana on oikeudenmukaisuus (ks. Kohlberg, luku 3.3). Oppilaille oikeudenmukaisuuden periaate on selvä asia. He tietävät kuinka koulussa toimitaan sääntöjen mukaisesti ja vaativat sitä niin tovereiltaan kuin aikuisiltakin. Kolmannen luokan kirjassa on erilaisia tunteita käsittelevä jakso.

Minua suututtaa kovasti, kun jotkut kiusaavat välitunnilla. Jos hypimme kavereitten kanssa hyppynaruja, jotkut pojat tulevat heilumaan ja ärsyttämään viereen. Kerrankin yksi hyppis katkesi, kun pojat repivät sitä (Sk 3, 119). Tekstipätkät ovat suoraan oppilaiden kouluelämästä, mutta niihin ei ole lainkaan tehtäviä. Asioiden pohtiminen jää täysin opettajan ohjailun varaan. Viidennen luokan kirjassa oikeudenmukaisuuden periaatteen voi lukea rivien välistä, mutta sitä ei varsinaisesti käsitellä. Tehtävät ohjaavat löytämään yhtymäkohtia omaan elämään, mutta eivät välttämättä edistä oppilaan moraalista kasvua oikeudenmukaisuuden kannalta.

Lukuisat tunneaiheet mahdollistavat roolinottokokemuksen. *Mikolla oli erikoinen pulma. Hänellä oli syntymäpäivä, eikä hän tiennyt, miten uudessa koulussa oli tapana kutsua kavereita synttäreille* (Sk 3, 110). *Jos me kaikki esittäydymme ensin Topille ja sitten Topi kertoo vuorostaan meille hiukan itsestään. Sillä tavalla hän pääsee varmasti parhaiten luokkayhteisöön sisälle* (Sk 5, 20). Juuri tunneaiheiden avulla voidaan käsitellä arvokysymyksiä ja kokea empatiaa. Harmittelemme ryhmätehtävien vähäisyyttä, koska niiden avulla tunnekokemukset tulevat julkisiksi, eivätkä jää ainoastaan oppilaan omien ajatusten varaan. Yhdessä tehden ja kokien oppilaat pääsevät osallisiksi myös toisten tunteista ja kokemuksista.

Molemmat peruskirjat ohjaavat ymmärtävään lukemiseen. Kirjoissa on paljon päättely- ja arviointitehtäviä. *Miten kertomuksen päähenkilö ratkaisi ongelmansa? Mitä mieltä olet ratkaisusta?* (Sk 3, 51). Oppilaan täytyy löytää osa vastauksesta tekstistä ja osa oman mielikuvituksensa avulla. *Voiko sinun mielestäsi tekstin perusteella väittää, että a. Make on kateellinen siskolleen b. Make on ruma c. Make ei arvosta itseään?* (Sk 5, 17). Usein vastauksia pitää perustella, pelkkä tekstin kopioiminen ei riitä. Näin luettu teksti sisäistyy eli oppilaan täytyy todella ymmärtää lukemansa tekstin sisältö. Peruskirjojen avulla oppilaan on siis mahdollista syventää ymmärtävän lukemisen taitoja.

Ymmärtävään lukemiseen ohjataan myös erilaisilla apukeinoilla. Kolmannen luokan kirjassa käytetään systemaattisesti juonikaaviota selventämään kertomuksen rakennetta. Juonikaavion avulla oppii näkemään syy - seuraussuhteita ja luomaan hypoteeseja. Viidennen luokan kirjassa juonikaaviota ei käytetä enää tehtävämuotona vaan ilmeisesti oletetaan lapsen osaavan käyttää sitä itsenäisesti oppimisen apuna. Uusina tehtävätyypeinä ajatuskartat ovat paljon käytettyjä. Viidennen luokan kirjassa opastetaan lukupäiväkirjan kirjoittamiseen sekä kuuden kohdan ohjelmalla että esimerkillä valmiista lukupäiväkirjasta. *Valitse jokin kirja. Pidä lukupäiväkirjaa Jussin tapaan tai kuuden kohdan ohjelman mukaisesti* (Sk 5, 15). Näin oppilas saa käyttöönsä monenlaisia oppimista helpottavia apukeinoja, joita on mahdollista soveltaa myös muiden oppiaineiden opiskelussa.

Sekä 3:nneen että 5:nneen luokan peruskirjat ovat sanastoltaan monipuolisia ja kehittäviä. Jo kolmannella luokalla teksti on rikasta ja siihen sisältyy paljon kielikuvia. *Olet nyt itse kirjailija. Kirjoitat sellaisia tekstejä kuin haluat. Haluatko, että lukijasi nauraa, itkee, pelkää, yllättyy vai oppii jotakin, vai annatko kynäsi viedä mennessään?* (Sk 3, 62). Toisaalta teksteissä käytetään lapsen kehitykselle tyypillistä, lapsenomaista, sanastoa. *Jos te otatte Mikon mukaan salaiseen kerhoon, me haluamme myös, sanoi Anna-Maija. Likkoja ei huolita, sanoi Rami leuhkasti* (Sk 3, 28). Viidennen luokan kirjassa keksityt kehyskertomukset on toteutettu hyvällä yleiskielellä, ei niinkään lasten omaa kielenkäyttöä jäljitellen. *En minä sen parempi ole, mutta minä olen minä. Ja minä ohjaankin tavallaan omaa elokuvaa mielessäni, kun minä luen kirjaa, Saara selvitti* (Sk 5, 10).

Yksi kirjallisuudenopetuksen tärkeistä tehtävistä on luettavien tekstien avulla lisätä kielentuntemusta. Analyysimme mukaan oppikirjoissa huomioidaan erittäin hyvin tämä seikka. Paitsi sanastollisesti myös lauserakenteellisesti kirjan kappaleet ovat kehittäviä ja lapsen lukutaidon mukaisia. *Oletko tullut ajatelleeksi, että olit kielitaitoinen heti synnyttyäsi, vaikka et osannutkaan puhua. Sitä kieltä jokainen käyttää*

koko elämänsä ja usein huomaamattaan. Tämä kaikkien ihmisten yhteinen kieli on kehonkieli: eleet, liikkeet ja ilmeet (Sk 3, 121). Viidennen luokan teksteissä lauserakenteet monipuolistuvat entisestään ja lauserakenteiden käytön rikastuttaminen on oppisisältönäkin. *Älä säikähdä, sillä kyseessä on kirjoittajakoulu, joka on tämän kirjan kansien välissä. Vaikka sinusta ei aivan kirjailijaa tulisikaan, opit kirjoittamaan monenlaisia: sekä tosi tehokkaan tietotekstin että riipaisevan runon ja muhevan mielikuvitustarinankin* (Sk 5, 8). Erilaisten esimerkkien ja tehtävien avulla oppilaan on mahdollista saada erinomaisia malleja omaan kielenkäyttöön.

8.2.2 Lukemistoissa

Kaikissa lukemistoissa on paljon luokittelu- ja ryhmittelytehtäviä. Ensimmäisessä lukemistossa (Le 3-4) oppilaille annetaan sanaluetteloi- ta luokittelun ja ryhmittelyn avuksi. *Kuvaile, millaisia Lyyli ja rosvot olivat. Voit valita sanoja laatikosta tai keksi itse (. . .)* (Le 3-4, 33). Toinen lukemisto (LS 3-4) antaa apukeinoja tyypillisten sadun piirteiden luokit- teluun. *Saduissa esiintyy usein henkilöitä, jotka ovat luonteeltaan tai käyttäytymiseltään toistensa vastakohtia: hyvä - paha, kaunis - ruma, rikas - köyhä, ahkera - laiska. Tämänkin sadun henkilöt ovat toistensa vastakohtia. Kuvaile heitä* (LS 3-4, 96). Kolmannessa lukemistossa (A 3-4) sadun peruselementtejä luokitellaan samaan tapaan. *Useimmiten saduissa hyvä ja paha taistelevat. Ketkä tässä sadussa ovat mielestäsi hyviä ja ketkä pahoja?* (A 3-4, 123). Neljännessä lukemistossa kirjalli- suuden käsitteitä luokitellaan paljon. Oppilaille tulevat tutuiksi monet käsitteet. *Tässä tarinassa näkyy myös saduille tyypillinen köyhän tytön stereotypia. Poimi tekstistä köyhälle tytölle tyypillisiä ominaisuuksia* (VI 5-6, 37). Luokittelun oppiminen voi antaa oppilaalle uudenlaisia ajatte- lun ja tekstin havainnoinnin keinoja.

Kahdessa viimeisimmässä lukemistossa (A 3-4 ja VI 5-6) otetaan käyttöön uusi työtapa, vertailukaavio. Oppilaan on helppo erottaa mitä samaa ja mitä eroa kahdella ilmiöllä on. Kolmannessa lukemistossa (A 3-4,) opetellaan vertailukaavion käyttöä ja siksi tämä tehtävämuoto esiintyy usein. *Vertaa Suitsaitsukkeloita omaan perheeseesi. Mitä samaa ja mitä erilaista? Voit käyttää vertailukaaviota (. . .)*(A 3-4, 81). Neljännessä lukemistossa (VI 5-6) vertailukaavion ja ajatuskartan lisäksi otetaan käyttöön suhdekaavio, jonka avulla kuvataan tarinan henkilöiden välisiä tunteita ja tapahtumia. *Pohdi koodi- novellin ihmisten välisiä suhteita. Poimi seuraavan sivun luettelosta sanoja, joilla kuvaat niitä. Kirjoita ne viivoille ja piirrä nuoli kumman osapuolen suhtautumisesta on kyse. Piirrä lisää nuoliviivoja tarvittaessa. (. . .)* (VI 5-6, 93).

Potentiaalinen oppimisen taso (ks. Vygotski, luku 3.2) saavutetaan lukemistoissa monipuolisten tehtävien avulla. Peruskirjoihin verrattuna lukemistot tarjoavat huomattavasti enemmän soveltamiseen tähtääviä tehtäviä. *Kuvittele, että olet tekstin päähenkilö. a. Kirjoita päiväkirjaa. b. Kirjoita kirje, viesti tai kortti jollekulle tekstin henkilölle. c. Valitse jokin tekstin kohta. Kerro, mitä ajattelet. (Le 3 - 4, 134). Valitse parisiksi kanssa yksi kuva. Keksikää kuvaan sopivia vuorosanoja. Esittäkää. muut päättelivät, mihin kuvaan vuorosanat kuuluvat (LS 3-4, 21). Kertomuksessa on paljon kaunista luonnonkuvausta. Kerro tai piirrä sellainen kohta, jonka näit mielikuvituksessasi? (A 3-4, 14). Jos sinä olisit välittäjä suden jja porsaiden välisessä riitajutussa, miten toimisit? Anna neuvoja (VI 5-6, 21). Esimerkkitehtävät ovat sellaisia, joita voi toteuttaa joko yksin tai yhdessä parin tai pienryhmän kanssa. Oppimistavoitteita saavutetaan ilman opettajaakin.*

Kolmen ensimmäisen lukemiston yhteisenä piirteenä voidaan pitää sitä seikkaa, että uusia kirjallisuuden käsitteitä esiintyy vähän, kun taas neljännessä lukemistossa (VI 5-6) niitä esiintyy paljon enemmän ja ne määritellään tekstissä. Esimerkiksi realismi määritellään ensin tietolaatikossa ja sitten termiä sovelletaan tekstiin. *Novelli on realistinen eli todentuntuinen. Valitse novellista jokin kohta ja muuta sitä niin, ettei*

se ole enää realistinen vaan mielikuvituksen tuotetta (VI 5-6, 94). Mielestämme lukemistot huomioivat kokonaisuudessaan lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan oppimisen paremmin kuin peruskirjat.

Kaikissa lukemistoissa on tekstejä, joissa oikeudenmukaisuuden periaate ilmenee. *Jerellä oli ongelmia ja hän oli alkanut ratkaista niitä nyrkeillään. Miksi hän sinun mielestäsi oli alkanut tehdä niin? Miten ratkaisu toimi?* (Le 3-4, 70). *Oliko tuomarin ratkaisu mielestäsi oikeudenmukainen?* *Perustele* (LS 3-4, 51). *Kun olin suunnilleen seitsenvuotias, menimme koripallo-otteluun. Joukko tyttöjä alkoi tuijottaa Amya. Menin Amyn luo ja halasin häntä. Sitten mulkoilin tyttöjä, ja he lähtivät tiehensä* (A 3-4, 54). *Keskustelkaa sadun pohjalta oikeasta ja väärästä sekä suden että porsaiden näkökulmasta. Tekikö susi väärin syödessään porsaas? Mitä susi tarkoittaa, kun se sanoo "minut lavastettiin syylliseksi"?* (VI 5-6, 13). Oikeudenmukaisuutta käsitellään lukemistoissa paljon enemmän kuin peruskirjoissa, joten näiden oppimateriaalien avulla oppilaan on mahdollista kartuttaa moraalista käsityskykyään.

Kolmannen ja neljännen luokan kahta ensimmäistä lukemistoa (Le ja LS) yhdistävät tunnepitoisten tekstien määrä. Tunteet liittyvät muun muassa erilaisiin pelkoihin. Esimerkiksi kouluun liittyy monenlaisia pelkoja. (. . .) *loppukesän olisi varmasti yhtä tyhmää, varsinkin kun edessä oli vieras paikkakunta, uusi koti ja koulu* (Le 3-4, 12). Usein kolmannelle luokalle tultaessa opettaja vaihtuu ja edessä ovat uudet ihmiset sekä oppilaille että opettajalle. Oppilaille tämä tilanne on tuttu ja siksi roolinotto on helppoa. Mielestämme onkin hyvä aloittaa tutulla aihepiirillä ja edetä siitä hieman vaikeampiin ja abstraktimpiin aiheisiin. Jo toisessa lukemistossa (LS 3-4) käsitellään sankaruutta ja seikkailuja. *Pikkukaupungissa tapahtuu yhtä ja toista hämärää. Onneksi Tutkimusryhmä Kultainen Salama kulkee silmät auki* (LS 3-4, 88). Tässä ikävaiheessa osaa kiinnostaa vielä sadut, kun taas toisia seikkailut, joten on hyvä, että monenlaiset oppijat löytävät mielenkiinnon kohteen.

Kolmannessa lukemistossa (A 3-4) monet teksteistä käsittelevät tunteita, joita koti synnyttää oppilaissa. Tekstit käsittelevät muun

muassa erilaisia perheitä ja avioeroja. *Isä ei ole asunut meidän luonamme enää pitkään aikaan. Eikä isä useinkaan ehdi meidän luokse kylään* (A 3-4, 63). *useimmiten tapahtuu niin, että kun vanhemmat eroavat, lapset jäävät asumaan äidin kanssa ja isä muuttaa pois. Sakarin perheessä kävi toisin* (A 3-4, 59). Nykyisin uusperheet ovat yleisiä ja osa oppilaiden arkipäivää. Juuri siksi on erittäin hyvä, että roolinottoon tarjoutuu mahdollisuuksia (ks. Kohlberg, luku 3.3). Ne oppilaat, joilla on perinteinen ydinperhe, voivat myös kokea empatiaa.

Isompien oppilaiden kanssa käsitellään lähinnä ihmissuhteisiin liittyviä tekstejä. Kodin lisäksi käsitellään ihastumista, ystävyyttä jne. Lukemiston VI 5-6 teksteistä välittyy esipuberteetin alkaminen eli lapsen kehitysvaihe on otettu hyvin huomioon (ks. Piaget 3.1). Viidennellä luokalla oppilaita kiinnostaa lukea nuorista, jotka kokevat ensisuudelmansa tai ovat epävarmoja itsestään ja tunteistaan: *Voivatko tyttö ja poika olla vain kavereita keskenään? Miten uskaltaa tunnustaa, että välittää toisesta? Mitä kotibileissä tapahtuu? Miltä ensimmäinen suudelma maistuu?* (VI 5-6, 102). *Kuvittele, että olet rehtori Trunchbull ja katsot asioita hänen näkökulmastaan. Mitä kertoisit Matildasta?* (VI 5-6, 69). Tällaisten tehtävien avulla oppilas oppii, että usein asioilla on monta puolta. Samaa tekstiä opitaan tarkastelemaan monelta kannalta: oppilas oppii huomaamaan, että usein kirjoittajan näkemys on subjektiivinen ja se vaikuttaa tekstiin. Hän voi nähdä, että asiat eivät aina olekaan niin "mustavalkoisia".

Ymmärtävään lukemiseen ohjataan lukemistojen teksteissä paljon. Voidaan jopa sanoa, että se on tehtävien päätarkoitus. *Kertomuksen apina eli Intiassa kuninkaan puutarhassa. Pohdi, miten kirjailijan sanoma muuttuisi, jos kertomuksen tapahtumapaikka ja henkilöt muutettaisiin* (Le 3-4, 100). *Mitä kirjailija haluaa opettaa tai kertoa lukijalle?* (LS 3-4, 143). *Kertomus tapahtuu syksyn alussa. Mitä vuorokaudenaikaa tarinassa eletään? Mitä vihjeitä teksti antaa?* (A 3-4, 14). *Mikä on mielestäsi kertomuksen sanoma?* (VI 5-6, 126).

Kahdessa ensimmäisessä lukemistossa (Le 3-4 ja LS 3-4) sisällön ymmärtämistä helpotetaan tehtävien avulla. Ensin ohjataan etsimään perusteluja vastauksille tekstistä. *Valitse edellisen tehtävän sanoista yksi, joka kuvaa erityisen hyvin Lyyliä, ja yksi, joka kuvaa erityisen hyvin rosvoja. Etsi tekstistä kohdat, joilla voit perustella asian* (Le 3-4, 33). Myöhemmin perustelut eivät enää välttämättä löydy suoraan, vaan oppilaan täytyy osata soveltaa lukemaansa. *Haluaisitko muuttaa ulkonäköäsi tai luonnettasi? Miksi?* (LS 3-4, 45). Kahden viimeisen lukemiston (A 3-4 ja VI 5-6) tehtävät ohjaavat entistä enemmän soveltamiseen ja lukemiseen rivien välistä. *Voisiko Suitsaitsukkelan perhe olla sinun mielestäsi oikeasti olemassa? Perustelee* (A 3-4, 81). *Oliko kertomuksessa sinulle jotakin tuttua? Mitä samanlaista voi tapahtua, jos harrastaa muuta kuin jääkiekkoa?* (VI 5-6, 111).

Ensimmäisessä lukemistossa (Le 3-4) sanasto on paljolti "lapsen omaa kieltä". *Mutta vauvasisko nukkui ja Anna-Maija joutui sen takia homehtumaan kotona* (Le 3-4, 16). Se vastaa aiheiltaan ja sanastoltaan hyvin paljon kolmannen luokan peruskirjaa ja tekstimitan avulla tarjoaa haasteita eritasoisille lukijoille. Teksteissä on käytetty monipuolista ja kuvailevaa sanastoa. *Vähän rankka sijainen! Sanoo Iso - Nestori, jonka omakin ääni on alkanut hiukan römentyä. Ehkä Iso - Nestori onkin vaihdokas. Ehkä hän todellisuudessa onkin älyttömän pienen sijaisen tytär, eikä suinkaan Soppa - Nestorin poika* (Le 3-4, 60). Toisessa lukemistossa (LS 3-4) ei enää käytetä niin paljon lapsenomaista sanastoa, mutta tarinat ovat mitaltaan sopivan lyhyitä eli noin 2 - 4 sivua. Kolmas lukemisto (A 3-4) on sanastoltaan pääsääntöisesti hyvää yleiskieltä. Viidennen ja kuudennen luokan lukemistoon (VI 5-6) on valittu selvästi enemmän nuorisoslangia. *Sitten mä kyttäsin taas pari päivää. Hivuttau-duin Annabellan peesiin* (VI 5-6, 95). Tässä lukemistossa tekstimita pitenee huomattavasti: keskimääräinen tarinan mitta nousee noin 6 - 7 sivuun.

8.3 Käsitukset ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta

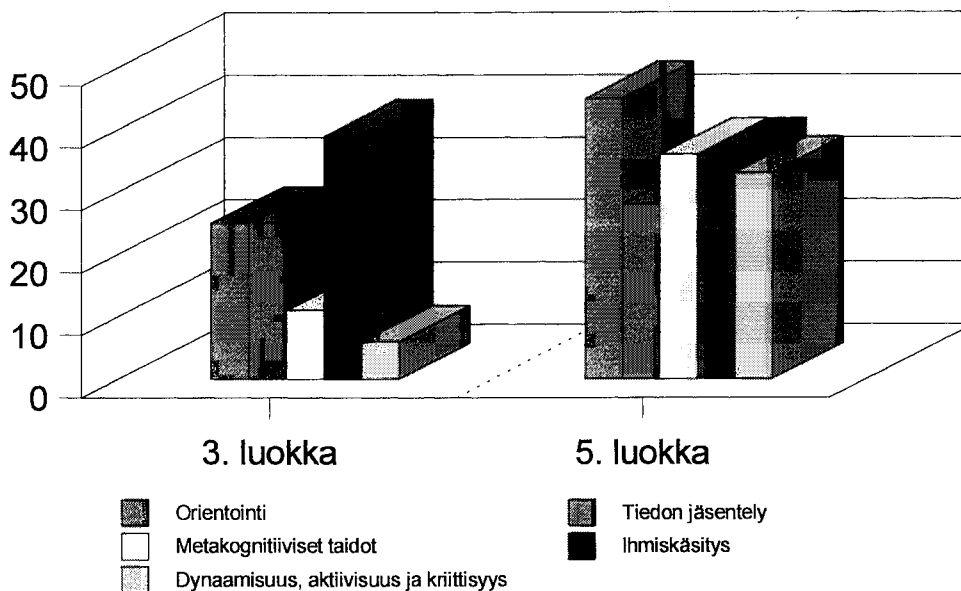
Peruskirjat käsittelevät kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä lähinnä tajunnallisuuden ja elämäntilanteisuuden kannalta. Molemmat peruskirjat ilmentävät elämäntilanteisuutta erittäin hyvin ja monipuolisesti. Peruskirjat eivät tarjoa riittävästi kokemuksellista oppimista, jolloin tajunnallisuutta ei oteta huomioon niin hyvin. Kolmannen ja viidennen luokan peruskirjat eivät ota kantaa ympäröivään yhteiskuntaan. Siksi ne eivät myöskään tarjoa riittävästi tekstejä ja tehtäviä vastuullisuudesta. Toisaalta oppikirjojen tekstit antavat toimintamalleja omaa elämää varten. Kokonaisvaltainen ihmiskäsitys ilmenee peruskirjoissa siis vain joitakin osin ja tätä kuvaa pylväsiagrammin vähäinen maksimiarvo.

Molemmat kirjat orientoivat uuteen asiaan ja liittävät sen vanhaan tietorakenteeseen erittäin hyvin eli tässä tapauksessa ne ottavat konstruktivistisen oppimiskäsityksen huomioon. Tehtävät ovat yksilön kannalta oppilaskeskeisiä, mutta eivät kannusta sosiaaliseen oppilaskeskeytyteen riittävästi. Kolmannen luokan peruskirjassa oppilas ei saa mahdollisuutta asettaa itselleen tavoitteita, kun taas viidennen luokan kirjassa oppilaita ohjataan pitkäjänteiseen tavoitteiden asetteluun. Sk 3 ei myöskään anna tietoa oppimisstrategioista eli metakognitioista, eikä ohjaa itsearviointiin. Sk 5 esittelee oppimisstrategioita erittäin hyvin mutta ohjaa silti itsearviointiin vain hieman. Voidaan siis sanoa, että 3:n ja 5:n luokan peruskirjat ovat tältä osin erilaisia: ensimmäinen ei juurikaan ilmennä nykyistä oppimiskäsitystä, toinen taas vaikuttaa enemmän konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiselta.

Kummassakaan peruskirjoista ei esiinny uusia kirjallisuuden käsitteitä kovin paljon, eikä niissä ohjata kriittiseen tiedonarviointiin. Viidennen luokan kirjassa korostetaan oppilaan omaa aktiivisuutta ja itsenäistä tiedonhakua ja käsittelyä. Tässä suhteessa kolmannen ja viidennen luokan kirjojen välillä onkin selvä ero.

Ihminen, oppiminen ja tieto

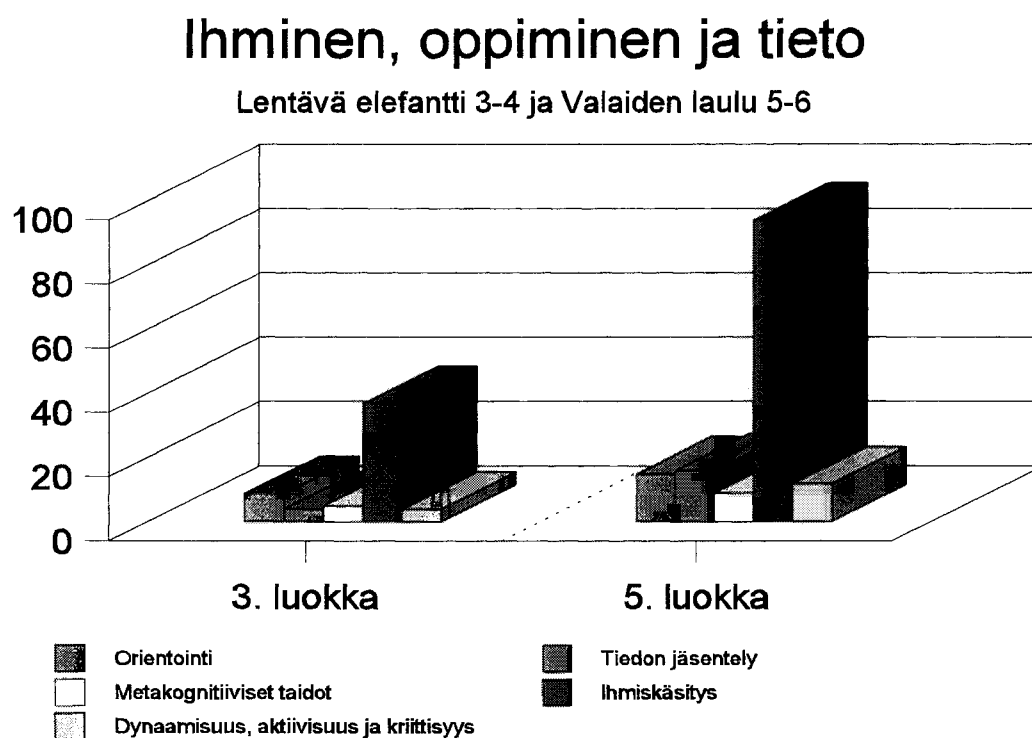
Peruskirjat 3 ja 5



KUVIO 9. Holistisen ihmiskäsityksen, konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja dynaamisen tiedonkäsityksen ilmeneminen peruskirjoissa 3 ja 5

Lukemistoissa toteutuu tajunnallisuuden, elämäntilanteisuuden ja vastuullisuuden käsittely eli ne ilmentävät holistista ihmiskäsitystä erittäin hyvin. Kuten peruskirjat, lukemistotkaan eivät ole yhteiskunnallisesti kantaaottavia. Kaikki lukemistot orientoivat tulevaan jaksoon hyvin. Myös lukemistot huomioivat oppilaskeskeisyyden yksilön kohdalta, mutta sosiaalinen oppilaskeskeisyys ei riittävästi toteudu. Kaksi viimeisintä lukemistoa (A 3-4 ja VI 5-6) ohjaavat oppilasta olemaan aktiivinen oman lukemisensa suhteen. Peruskirjoista tuttuja lukustrategioita käytetään, mutta niistä ei puhuta metakognitioiden nimellä, eikä niitä opeteta. Lukemistot eivät sisällä itsearviointia ja siksi emme pidä niitä kovinkaan hyvin konstruktivistista oppimiskäsitystä ilmen-

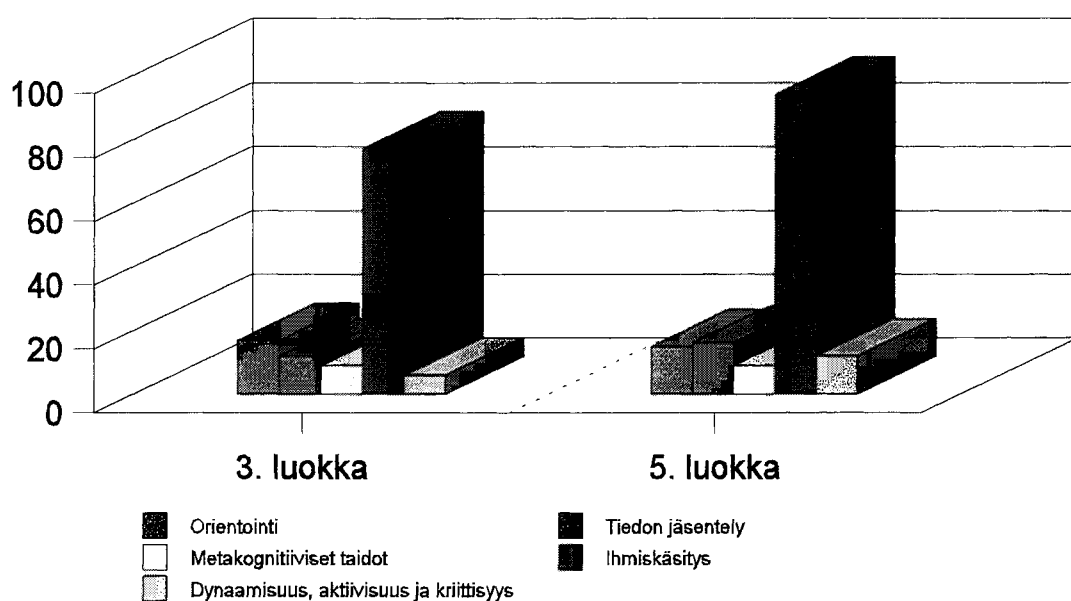
tävinä. Koska lukemistojen tekstit ovat fiktiivisiä, ne eivät ohjaa kriittiseen tiedonarviointiin, mutta opettavat silti uusia käsitteitä ja ohjaavat hakemaan aktiivisesti tietoa.



KUVIO 10. Holistisen ihmiskäsityksen, konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja dynaamisen tiedonkäsityksen ilmeneminen lukemistoissa Lentävä elefantti 3-4 ja Valaiden laulu 5-6

Ihminen, oppiminen ja tieto

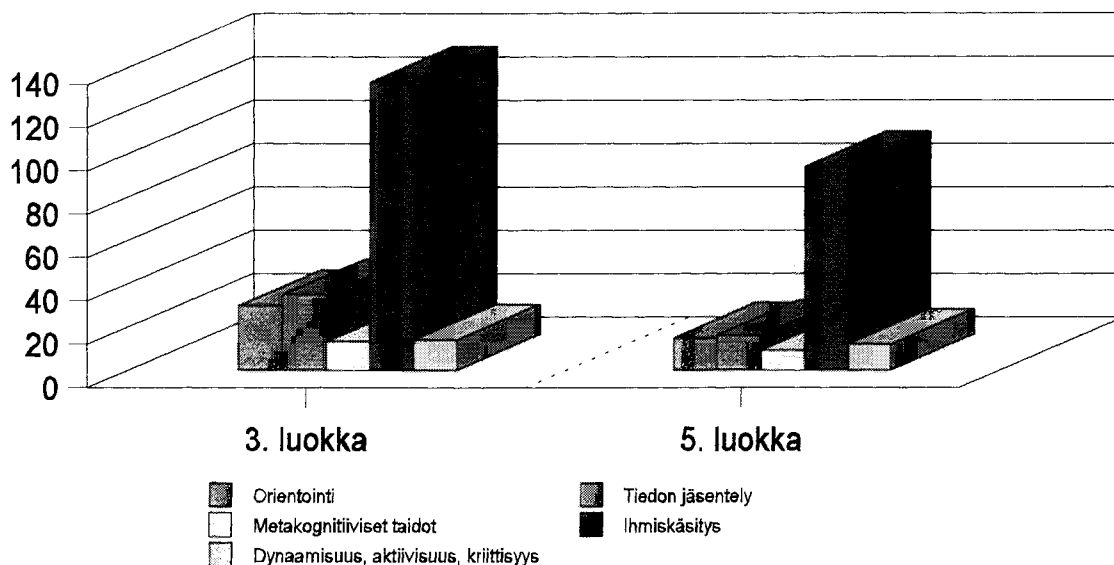
Lohikäärme Sytkänen 3-4 ja Valaiden laulu 5-6



KUVIO 11. Holistisen ihmiskäsityksen, konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja dynaamisen tiedonkäsityksen ilmeneminen lukemistoissa Lohikäärme Sytkänen 3-4 ja Valaiden laulu 5-6

Ihminen, oppiminen ja tieto

Aavelaiva 3-4 ja Valaiden laulu 5-6



KUVIO 12. Holistisen ihmiskäsityksen, konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja dynaamisen tiedonkäsityksen ilmeneminen lukemistoissa Aavelaiva 3-4 ja Valaiden laulu 5-6

Seuraavista lainauksista käy tarkemmin ilmi tulkintamme holistisen ihmiskäsityksen, konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja dynaamisen tiedonkäsityksen ilmenemisen tasosta kolmannen ja viidennen luokan peruskirjoissa ja lukemistoissa. Pienoisromaanit käsittelemme erikseen alkaen sivulta 99. Lainauksissa käyttämämme lyhenteiden selitykset löytyvät sivulta 49.

8.3.1 Peruskirjoissa

Kokonaisvaltainen ihmiskäsitys ilmenee parhaiten peruskirjojen tunteita käsittelevissä teksteissä. Kirjallisuuden kannalta tärkeimmät ihmiskäsityksen osa-alueet ovat tajunnallisuus ja elämäntilanteisuus, kuten olemme teoriassamme esittäneet (ks. ihmisjäsitys, luku 4.1). Oppilaalle syntyä kokemus ainoastaan tekemisen kautta, jolloin hän ottaa tekstin tapahtumat omakseen analyysin avulla. Tehtävillä ja tekstillä on siis suuri merkitys oppilaan maailmankuvan rakentajina. *Kuvitelkaa, että luokkaanne tulee uusi oppilas, joka ei osaa sanaakaan suomea. Pohtikaa pareittain tai ryhmissä, miten voisitte auttaa häntä?* (Sk 3, 45). *Jos Sampo pystyisi jauhamaan nykypäivän ihmisille viisaita ajatuksia, mitä se sinun mielestäsi jauhaisi?* (Sk 5, 113).

Peruskirjoissa käsitellään paljon lapsen sosiaalista ympäristöä ja siellä vallitsevia suhteita eli elämäntilanteisuutta. Se näkyikin valituista teksteistä, sillä suurin osa käsittelee ystävyyttä, kotia, koulua ja harrastuksia. *Ei laulata, Saara ynähti. No, mistä sitten puristaa? Tänäkin aamuna isä ja äiti taas riitelivät, Saara puuskahti* (Sk 3, 116). Vaikka tekstien tapahtumat sijoittuvat koulupäiviin, sisällössä käsitellään muutakin kuin luokkatovereiden välisiä suhteita. Yhtä paljon kerrotaan lasten perheistä ja ystäivistä. *Saara purskahti nauramaan. Toiset eivät olleet ihan varmoja aiheesta, mutta nauroivat mukana. Rami lähti suuttuneena luokasta* (Sk 5, 102). Viidennen luokan kirjan tekstit keskittyvät lähinnä luokkatilanteiden kuvaamiseen. Tässä oppikirjassa on paljon enemmän asia-ainesta kuin kolmannella luokalla, vaikka samat henkilöt seikkailevatkin edelleen. Koulutapahtumat ja henkilöt esiintyvät vain jaksojen alkukappaleissa.

Oppilaille suunnatut yksilötyöskentelytehtävät eivät riittävästi ohjaa arvopohdintoihin eivätkä siksi välttämättä anna mieleenpainuvaa kokemusta. Tajunnallisuuden vaatimus ei siis riittävästi toteudu näissä peruskirjoissa (ks. ihmiskäsitys 4.1). Löysimme useita hyvin kantaa ottavia tekstejä koskien lasten omaa arvomaailmaa, kuten kiusaamista

ja voitto- tai häviötilanteita. *Ja kuka tulikaan toiseksi? Isä jatkoi utelemistaan. Se oli joku rinnakkaisluokalta, en minä muista nimeä, punainen tukka (. . .) Isä alkoi vilkuilla kelloaan ja hoputtaa minua. Minun hyvä tuuleni oli jostain syystä pilalla* (Sk 3, 107). Teksti ei silti suoranaisesti tuo ilmiötä esille, jollei asiaa käsitellä yhdessä luokan kesken. *Tino tuijottaa haastavasti vastaan. Mitäs mulkkaat tappisilmä? Hän virnistää* (Sk 5, 20). Tämän tekstin käsittelyyn on kaksitoista tehtävää, joista vain yksi on selkeästi ryhmätehtävä. *Kirjoittakaa, kertokaa, esittäkää. a. Topi saapuu kotiin ensimmäisen koulupäivän jälkeen. b. Farina kertoo perheelleen uudesta luokkatoverista* (Sk 5, 23). Jollei opettaja organisoi luokkaa tätä tehtävää varten, tärkeä aihe, kiusaaminen, jää oppilaan oman tulkinnan varaan.

Salainen kerho 3 ei ole huomattavan kantaaottava oppikirja. Yhteiskunnan arvomaailma välittyy ”rivien välistä”, mutta teksteissä ei varsinaisesti sanota, millaista käytöstä oppilailta odotetaan. *Kuka tekstin henkilöistä oli sinun mielestäsi avuton ja kuka oli auttavainen? Kerro, miten* (Sk 3, 41). Toivottavaan käyttäytymiseen kannustetaan piilotetuin keinoin. Eihän kukaan oppilaista halua olla avuton? *Mitkä luonteenpiirteet auttavat mielestäsi Topia selviämään uudessa luokassa?* (Sk 5, 23). Viidennen luokan kirjassa tehtävät painottuvat asiatietoon, joten tämänkaltaisia pohdintatehtäviä on vähän. Nyky-yhteiskunnassa arvostetaan tiettyjä luonteenpiirteitä, kuten sosiaalisuus, itsenäisyys ja persoonallisuus. Muun muassa näitä ominaisuuksia halutaan tuoda esille, mutta emme ole vakuuttuneita siitä, löytääkö oppilas edellisessä lainauksessa olevan tehtävän idean. Mielestämme peruskirjat eivät käsittele vastuullisuutta niin paljon kuin olisi tarpeen.

Kuten olemme teoriassamme todenneet peruskoulun tehtävänä on kasvattaa oppilaasta vastuuntuntoinen kansalainen. Kirjallisuudenopeuksella on mahdollisuus vaikuttaa kasvuun ja jopa käytöstapoihin. *Millaisen viestin olisit lähettänyt oppilaitteihin vanhemmille? Suunnittele ja kirjoita vetoava kirje. Muista päiväys, puhuttelu ja allekirjoitus* (Sk 3, 41). Viidennen luokan kirjaan on valittu muutamia tekstejä, joiden avulla

voidaan käsitellä vastuun ottamista omista toimista. 7. *Ota kantaa. 5 = täysin samaa mieltä 1 = täysin eri mieltä a. Riita puhdistaa ilmaa. b. Parempi pieni sopu kuin suuri riita. c. Riitelyyn tarvitaan aina vähintään kaksi. d. Pikku riidat piristävät. e. Jotkut riitelevät aina, toiset eivät koskaan. f. Nimittely on riidan haastamista. g. Kaikki riidat voitaisiin estää. Keskustelkaa ryhmissä. Yrittäkää löytää riitelemättä yhteinen mielipide. Varokaa, ettei väittely muutu riidaksi (Sk 5, 30).* Tekstin aihe on erittäin käyttökelpoinen koulussa, sillä sen avulla voidaan keskustella riidoista ja anteeksiannosta. Tekstiin tehdyt tehtävät eivät kuitenkaan ohjaa lasta pohtimaan asioita riitelyn takana eivätkä riidan osapuolien velvollisuutta riidan sopimiseksi.

Kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen perustuvalla kirjallisuudenopetuksella välitetään oppilaalle tarpeellisia taitoja elämää varten. Kaikenlainen asennekasvatus auttaa oppilasta eteenpäin elämässään ja antaa terveitä käyttäytymismalleja. *Mitä mieltä olet luokan yrityksestä hankkia rahaa myymällä nelilehtisiä? Pohtikaa pareittain tai ryhmissä suunnitelman hyviä tai huonoja puolia (Sk 3, 39).* Tällaisella pohdinnalla voi olla esimerkiksi luokkahenkeä parantava vaikutus. 2. *Poimi tekstistä ainakin pari sellaista kohtaa, jotka voisivat tapahtua oikeassakin elämässä (Sk 5, 30).* Kirjailija kuvaa usein sellaisia tapahtumia, jotka ovat hänelle oikeasti tapahtuneet. Jos näistä tilanteista keskustellaan, oppilas voi saada toimintamalleja omaan elämäänsä.

Teoriamme konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uusi tieto liitetään vanhaan ja niistä muotoutuu uusi monisäikeisempi tietorakenne (ks. Konstruktivistinen oppimiskäsitys, luku 4.2). Orientointi mahdollistaa vanhan ja uuden tiedon yhdistämisen, sillä sen avulla oppilasta ohjataan uuteen aiheeseen hänen ennakkotietojensa avulla. Sekä kolmannen että viidennen luokan peruskirjoissa aiheeseen orientoidaan monin eri keinoin: tekstillä, otsikolla, tehtävillä ja kuvilla. Kolmannen luokan kirjassa uutta jaksoa edeltää aukeama, jossa tulevaa aihetta esitellään sisällysluettelolla, kuvilla, tehtävillä ja sanaleikeillä. *Millaisia kertomuksia nämä ovat? Jatkokertomus, kehyskertomus,*

matkakertomus, sairaskertomus, vuosikertomus (Sk 3, 48). Kutakin jaksoa kuvataan sivun ylälaudassa olevalla symbolilla, joten jakso on selkeä kokonaisuus.

Viidennen luokan kirjassa jaksot alkavat aina samanlaisella tehtäväsivulla. Sivulla on kuusi tehtävää, jotka toistuvat jokaisen jakson alussa, ainoastaan teema muuttuu jakson mukaan. a. *Ota selvää, mitä sanat tarkoittavat* 1 *bestseller* 2 *fiktiivinen* 3 *novelli* 4 *dekkari* 5 *klassikko* 6 *proosa* 7 *dramaattinen* 8 *lyriikka* 9 *romaani* b. *Kerro, miten hyvin tunnet sanat. Kirjoita sanat vihkoon ja merkitse perään sopiva merkki: □ Tiesin sanan merkityksen ○ Olen nähnyt tai kuullut sanan △ Uusi sana minulle* (Sk 5, 9). Tämäkin tehtävä orientoi oppilasta aiheeseen esittelemällä jaksoon kuuluvia käsitteitä. Tehtävä on erinomainen esimerkki siitä, että peruskirjassa kyllä esiintyy tärkeitä kirjallisuuden käsitteitä, mutta niitä ei varsinaisesti opeteta eikä käsitellä. Oppilas toki joutuu pohtimaan käsitteitä ja luokittelemaan ne niiden ”tuttuuden” mukaan. Toisaalta täysin identtiset tehtäväsivut eivät ehkä motivoi riittävästi.

Konstruktivismin mukaisesti uusi asia tulisi liittää vanhaan, ja tätä seikkaa tuetaan hyvin esimerkiksi läpi kirjan seikkailevilla henkilöillä (ks. konstruktivistinen oppimiskäsitys, luku 4.2). *Minä olen teidän uusi opettajanne. Tämä on teidän uusi luokkanne. Ja Mikolle koko koulu on uusi* (Sk 3, 14). Jaksojen tietokokonaisuudet ovat hyvin perusteltuja ja erityisesti viidennen luokan kirjassa aiheet liittyvät toisiinsa ja etenevät loogisesti helposta haastavampaan. *Tervetuloa Kalevalaan; Kalavaleesta Kalevalaan: kertomuksen rakenne, Kalevalan aihepiirin avaamista; Rakkaat nuoret suomalaiset: Elias Lönnrotin elämänvaiheita, (. . .) muita Kalevalan myyttisiä aineksia; Rakkaus ja rikkaus eli tarina Sammosta: Sampo-runot - seikkailutarina, erittäin mutkikkaan juonen tulkinta* (Sk 5, 4). Kalevalan käsittelyssä motivoidaan ensin oppilaat Kalevalaan kehyskertomuksen avulla. Vasta sen jälkeen lähdetään käsittelemään tekstiä niin, että osa tekstistä on kirjoitettu nykykielille, osa Kalevalan runomitan mukaisesti.

Oppilaskeskeisyys ilmenee kolmannen luokan kirjassa eniten yksilötehtävien runsautena. Tehtävien avulla oppilasta ohjataan löytämään merkityksiä itsenäisesti. *1. Miksi Ramin mieliala muuttui kertomuksen kuluessa? 2. Miksi isä halusi Ramin voittavan?* (Sk 3, 107). Tässä peruskirjassa on kuitenkin hyvin vähän ryhmä- tai paritehtäviä, joten sosiaalinen oppilaskeskeisyys ei toteudu. Oppilaskeskeisessä kirjallisuuden oppimateriaalissa olisi tärkeää ohjata oppilasta kommunikoimaan sekä tekstin että muiden oppilaiden kanssa lukemansa pohjalta (ks. konstruktivistinen oppimiskäsitys, luku 4.2). Salainen kerho 5 ohjaa oppilasta lukemaan rivien välistä asioita eli mielikuvituksen avulla kommunikoimaan tekstin kanssa. *2. Topi puhuu murretta. a. Miten Topi suhtautuu murteeseensa? b. Miten luokkatoverit suhtautuvat Topin murteeseen?* (Sk 5, 23). Oppikirja kannustaa mielestämme liian vähän keskusteluun muiden oppilaiden kanssa. Jokaisessa tekstissä on kyllä monikkomuotoon kirjoitettu tehtävä, mutta useimmissa luokissa on mahdotonta toteuttaa näitä tehtäviä ilman organisointia.

Oppilaiden itsensä asettamat tavoitteet ovat erittäin tärkeä osa aktiivisen oppimiskäsityksen toteutumista. Kun oppilas asettaa esimerkiksi lukutavoitteen itse, tavoite sisäistyy ja oppilaalle muodostuu käsitys siitä, miksi ylipäänsä luetaan. Kolmannen luokan kirjassa itsenäinen tavoitteen asettaminen jää heitoksi ilmaan. *Oletko ajatellut ruveta lukemaan jakson aikana jotain kirjaa?* (Sk 3, 31). Tähän kysymyseen voi vastata lyhyesti kyllä tai ei, eikä oppilas joudu pohtimaan realistista tavoitetta. Lisäksi kysymys esitetään puhekuplassa sivun yläreunassa ja siksi se saattaa jäädä huomiotta. Oppikirjassa pitäisi selkeämmin kannustaa ja ohjata oppilasta omaan tavoitteenasetteluun.

Viidennen luokan kirjassa taas ohjataan pitkäjänteisyyteen myös lukutavoitteen asettamisessa. *Pidä Saaran tapaan lukupäiväkirjaa ainakin parin kuukauden ajan* (Sk 5, 15). Tällöin oppilas voi lukea useita kirjoja tai yhden paksumman kirjan omien resurssiensa mukaisesti: oppilas pääsee itse määrittämään päivittäisen luettavan sivumäärän taitojensa ja ajankäyttönsä puitteissa. Lukuvuoden alussa voitaisiin

myös sopia luettavien kirjojen määrä, jolloin oppilaan täytyisi jaksottaa lukemisensa tasaisesti vuoden ajalle. Opettajan olisi syytä ohjata ja tarkkailla oppilaiden tavoitteiden asettelua, jotta se pysyisi realistisena mutta kuitenkin oppilasta kehittäväenä. Jonkinlaiset lukusuosituslistat olisivat hyödyllisiä, jotta edes osa oppilaiden lukemasta kirjallisuudesta olisi tasokasta ja monipuolista. Esimerkiksi joskus tytöt lukevat ainoastaan saman kirjailijan saman aihepiirin tuotantoa, jolloin mielikuvitus kehittyy vain kapea-alaisesti. Vaikka hevoskirjat kiinnostaisivat paljon, on silti hyvä tutustua välillä esimerkiksi jännitys- tai fantasiakertomuksiin. Valitettavasti peruskirjat eivät ohjaa riittävästi oppilasta omaan tavoitteen asetteluun, eivätkä anna tarvittavan selkeitä suosituksia luettavasta kirjallisuudesta.

Kummassakin peruskirjassa oli yllättäviä tehtävänantoja. Tehtävät suuntautuivat useimmiten yksilölle. *Etsi tekstistä sanomista tai ajattelemista tarkoittavia sanoja* (Sk 3, 41). *Kirjoita oma asiateksti jääkiekosta tai muusta harrastuksesta* (Sk 5, 99). Toisinaan kappaleeseen liittyy myös ryhmälle suunnattu tehtävä. *Muuttakaa teksti näytelmäksi. Esittäkää myös, mitä tapahtuu, kun Ramin palkinto tuodaan kotiin* (Sk 3, 109). *Keksikää jokin sketsi. Muut pääättelevät, keitä tuttuja henkilöitä sketsissä esiintyy* (Sk 5, 33). Mielestämme jää epäselväksi, kenelle tehtävät on suunnattu. Passiivimuoto voi viitata koko luokkaan, pienryhmään tai vaikkapa oppilaspariin. Ryhmänhallintaa ajatellen passiivimuoto toimii opettajan ohjeenannossa tehokeinona. Tällä todennäköisesti pyritään oppilaiden itseohjautuvuuteen, mutta epäilemme sen toimivuutta. Harvassa luokassa oppilaiden itseohjautuvuuden taso on niin kehittynyt, että heidän omatoiminen ryhmän muodostamisensa onnistuu ilman opettajan ohjausta. Ennen tehtävän suorittamista pitäisi määrittellä, kenen kanssa tehtävä tehdään ja ryhmiä, ryhmäkokoja ja työpareja tulisi toisinaan vaihdella. Ehkä tällä pyritään myös sosiaalisen oppimisympäristön luomiseen, joka on yksi hyvistä kirjallisuuden opiskelun keinoista.

Kolmannen luokan kirjassa yllätti metakognitioiden kehittämisen puute. Oikeanlaisen lukustrategian valinta olisi hyödyllinen taito kolmasluokkalaiselle, sillä riittävä lukutaito on jo saavutettu. Ajatuskartta on otettu käyttöön muutamissa kohdissa, mutta sen käyttöön ei mitenkään järjestelmällisesti ohjata. Oppikirjassa on kyllä valmis malli ajatuskartasta, mutta riittääkö se? *Taru piirsi kesästänsä tällaisen kartan. Piirrä sinäkin kartta omasta kesästäsi* (Sk 3, 11). Opetuksen tavoitteet tulisi asettaa siten, että luokan heikoin oppii. Näinkin paksussa kirjassa ajatuskartan käyttö on satunnaista ja ohjeistus ylimalkaista. Mielestämme kolmannen luokan kirjassa ei anneta riittäviä ohjeita ajatuskartan laatimiseen. Tältä osin kolmannen luokan peruskirja ei vastaa oppimisen nykykäsitystä ja siksi oppilaan ei ole mahdollista saada riittäviä oppimaan oppimisen taitoja.

Viidennen luokan kirjassa on kuitenkin otettu huomioon oppimisasistrategioiden tiedostaminen ja kehittäminen paremmin. *Ennen tekstin lukemista: 1. Ennusta otsikon perusteella, mistä teksti kertoo. 2. Mitä tiedät taiteilija Pablo Picassosta? Piirrä kaavio mallin mukaan ja täydennä. 3. Ennusta väliotsikoiden perusteella, mistä kukin osa tekstistä kertoo. 4. Tutki tekstin yhteydessä olevia Picasson maalauksia. Mitä ajattelet niistä? 5. Lue koko teksti* (Sk 5, 94) Oppisisältöinä ovat monipuolisten keinojen omaksuminen ja niiden avulla oman oppimisen helpottaminen. Ajatuskartalla on selvästi merkittävämpi rooli oppimisen tukena.

Salainen kerho 3 ei ohjaa itsearviointiin. Löysimme muutamia tehtäviä, joissa tarkastellaan taitoja, mutta niistä puuttuu haasteellisuus. *Minkä asian oppimiseen sinulta kului paljon aikaa ja minkä asian olet oppinut nopeasti?* (Sk 3, 21). Kysymykseen on helppo vastata lyhyesti yhdellä sanalla ja pohdinta jää puuttumaan. Tehtävissä pitäisi olla enemmän miksi-kysymyksiä, jolloin oppilas joutuu miettimään perusteluja oppimiselleen ja kehittymiselleen. Esimerkiksi tehtävää voisi jatkaa kysymyksellä miksi tietty taito oli helppo oppia. Samoin pohdinnat siitä, mitä oppilas vielä joutuu harjoittelemaan puuttuvat

kokonaan. Olimme yllättyneitä, että kolmannen luokan peruskirja ilmentää tältä osin heikosti konstruktivistista oppimiskäsitystä. Kolmasluokkalaiset pystyvät itsearviointiin sopivan ohjauksen ja tehtävien avulla.

Viidennen luokan kirjassa itsearviointia on hieman, mutta se ei keskity omien taitojen arviointiin. *Mitä sinä tiedät Kalevalasta? Kokoa teksti ajatuskarttaan. Tutki ajatuskarttaasi jakson lopuksi. Täydennä karttaa tai tee uusi* (Sk 5, 103). Näin oppilas ei saa tietoa omista taidoistaan ja voidaankin pohtia muodostuuko oppilaalle riittävän realistinen kuva omasta taitotasostaan. Edellä olevaa tehtävänantoa voisi täydentää esim. kysymyksellä, *mitä uutta opit? Miten hyvin sinä osaat muokata ja korjata tekstiäsi? a. Tarkastele oppikirjan sivua 50. Missä asioissa et tee enää virheitä? b. Mitä asioita sinun pitää vielä harjoitella?* (Sk 5, 49). Tässä tehtävässä itsearviointi toteutuu paremmin ja olisimmekin toivoneet juuri tällaisia oppilaan taitoihin kohdistuvia arviointitehtäviä enemmän.

Kolmannen luokan kirjassa ei opeteta kirjallisuuteen liittyviä käsitteitä. Jäimmekin miettimään, ajatellaanko kolmasluokkalaisia liian pieninä oppimaan kirjallisuuden käsitteitä. Myöskään viidennen luokan peruskirjassa ei esiinny kovin paljon kirjallisuuteen liittyviä uusia käsitteitä. Niitä kyllä mainitaan mm. uuteen jaksoon orientoivalla esittelyaukeamalla, mutta oppikirjassa ei silti ole niitä koskevia tehtäviä. Oppisisältöinä on enemmänkin erilaiset kirjoittamista helpottavat tekniikat sekä lukemista tehostavat lukustrategiat. *3. Mitä viidesluokkalaisen tulisi osata ulkoa? Pohdi ja vertaa eri oppiaineita* (Sk 5, 93).

Molemmissa kirjoissa annetaan oppilaalle mahdollisuus päättää itse työtapa passiivimuotoisissa tehtävissä. *Keksikää pareittain tai ryhmissä minikertomuksia. Kertokaa ja esittäkää niitä. Valitkaa aiheet luettelosta tai keksikää itse* (Sk 3, 49). *Valitkaa kaksi tunnettua hauskutajaa, jotka eivät esiinny samassa televisio-ohjelmassa tai elokuvassa. Yleisö määrää tapahtumapaikan tai tilanteen. Henkilöt alkavat improvisoida, mitä heidän välillään tapahtuu?* (Sk 5, 33). Aktiivinen tiedonkäsitä

toteutuu oppilaan oma-aloitteisuudella muun muassa itsenäisen parin- tai ryhmänvalinnan avulla. Näitä passiivimuotoisia tehtäviä on kuitenkin harmittavan vähän. Aktiivisella tiedonkäsityksellä tarkoitetaan myös oppilaan itsenäistä tiedonhakua ja -käsittelytapaa. Peruskirjoissa aktiivinen tiedonkäsitys toteutuu pääasiassa yksilötehtävien kautta (ks. tiedonkäsitys, luku 4.2).

Tiedon kriittiseen arviointiin ohjataan kolmannen luokan kirjassa kysymyksellä: *Mistä saatu tieto on luotettava, kohtuullisen luotettava, kyseenalainen? Televisio, puhelinluettelo, kartta* (Sk 3, 75). Valitettavasti tämä on ainut selkeä kehoitus tietolähteiden kriittiseen tarkasteluun. Muut tehtävät antavat vain satunnaisia ohjeita erilaisten tietolähteiden käyttöön. Viidennen luokan kirja on samansisältöinen: tehtävät ohjaavat oppilaan omaan aktiivisuuteen tiedon hankinnassa ja sen soveltamisessa, mutta kannustavat tiedon kriittiseen arviointiin vain vähän. 4. *Mistä välineestä saat luotettavan tiedon mahdollisimman nopeasti? a. Laskeutuuko Oulusta tuleva lentokone aikataulun mukaisesti? b. Millainen sää on Lontoossa? c. Mikä joukkue voitti edellisenä yönä pelatun NHL:n ottelun?* (Sk 5, 137).

8.3.2 Lukemistoissa

Holistinen ihmiskäsitys ilmenee lukemistoissa tajunnallisuutena, elämäntilanteisuutena ja vastuullisuutena (ks. Ihmiskäsitys, luku 4.2). Tajunnallisuutta ja elämäntilanteisuutta käsitellään tekstien kautta eniten. Kirjallisuudesta saatavaan kokemukseen vaikuttavat pohdinta-tehtävät, kuten olemme teoriassamme todenneet. *Miten olisit yrittänyt ratkaista ongelman, jos olisit ollut Eero?* (Le 3-4, 57). *Tekstissä on monia koskettavia kohtia. Mikä jäi erityisesti mieleesi?* (A 3-4, 58). *Millaisia ajatuksia ja tunteita teksti sinussa herätti? Kirjoita tai keskustele* (VI 5-6, 54). Mielestämme on hyvä, että tehtävillä haetaan sisältöä luetulle eikä vain mekaanisesti etsitä tarinan rakennetta. Tällaisten tehtävien avulla

oppilaan on mahdollista saada luetusta elämys ja kokemus ja se voi jäädä lukijansa mieleen. Ihmiskäsityksen osalta tajunnallisuus on siis otettu hyvin huomioon.

Seuraavien esimerkkien avulla haluamme tuoda esiin sekä elämäntilanteisuuden että vastuullisuuden. Tehtävät liittyvät joidenkin oppilaiden senhetkiseen elämäntilanteeseen ja välittävät selvästi myös asennekasvatuksen tavoitteita. *Jere oli joutunut ongelmineen umpikujaan. Tekstissä kerrotaan pikkumiehestä, jonka avulla Jeren ongelmat ratkesivat. Miten ihminen voi oikeassa elämässä muuttaa käyttäytymistään? (Le 3-4, 70). Oletko huomannut, että jotakuta on kiusattu siksi, että hän on erilainen? Kerro tai kirjoita siitä (LS 3-4, 45). Kun vanhenee eikä käy enää töissä, ei ole enää niin paljon tekemistä kuin aikaisemmin. Moni vanhus saattaa sen tähden tuntea itsensä yksinäiseksi. Miten sinä voisit ilahduttaa omia isovanhempiasi tai muita vanhuksia? Keksi ainakin kymmenen keinoa (A 3-4, 75). Tee luettelo pienistä arkipäivän asioista, joista ei useinkaan huomaa kiittää (VI 5-6, 146).* Lukemistojen avulla olisi mahdollista päästä hyvinkin syvällisiin pohdintoihin ja keskusteluihin luokassa. Sen organisointi jää kuitenkin opettajan vastuulle.

Lukemistoista saimme vaikutelman, että vallitseva yhteiskuntäkäsitys ilmenee teksteistä, mutta siihen ei oteta kantaa. Kirjoitettu kirjallisuus kuvaa aina jollain tavalla sitä yhteiskuntaa, jossa se on kirjoitettu. Useissa tehtävänannoissa, kuten edellisen kappaleen esimerkeissä, tämä tulee hyvin esille. *Panssarimyyrä-novellin tulevaisuuskuvitelmä on hyvin pessimistinen. Millä eri tavoilla ihmiset tällä hetkellä toimivat estääkseen kuvatusen kaltaisen tulevaisuuden toteutumasta? Tehkää lista ja keskustelkaa ryhmissä listojen pohjalta (VI 5-6, 162).* Tämä esimerkki on ainutlaatuinen yhteiskunnallisen pohdinnan kannalta, sillä se selkeästi ottaa kantaa ihmisten kulutustottumuksiin ynnä muuhun sellaiseen. Yhteiskunnan arvomaailmaan liittyvät pohdinnat jäävät liian vähäisiksi.

Lukemistoissa jakso aloitetaan orientoivalla tekstiaukeamalla. Ensimmäinen sivu kertoo tulevan jakson teemoista mielenkiintoa herättäen. Viereisellä sivulla on runoja, jotka usein liittyvät jakson

teksteihin. Ihmettelemme kuitenkin, mikä merkitys runoilla on ilman tehtäviä. Toki oppilaat tällä tavoin tutustutetaan runomuotoon, mutta ilman käsittelyä sisällön ymmärtäminen jää heikoksi. Pidämme orientoivaa jaksoaukeamaa kuitenkin hyvänä keinona havainnollistaa kokonaisuutta. *Jotkut sankarit tekevät urotekoja miekalla, jotkut ajatuksen voimalla. Nokkelat sankarit ovat älykkäitä, ovelia ja viisaita. Mutta kuinka viisaita? - Sen voit itse arvioida. Joskus saattaa ovelinkin repolainen tulla huijatuksi...*(Le 3-4, 28). *Kun luet tämän jakson tarinoita, voit miettiä, mikä sinusta on todella kaunista, rakasta ja tärkeää. Ehkä myös kuljet luonnossa entistä tarkemmin silmin* (LS 3-4, 116). *Pelotus. Nurkan takana outo otus, kauhea kamala pelotus. Loiskii, läiskii, kuhisee, kahisee vihan vimmassa hämärässä illassa. - Onko kummitus nurkan takana? Ei, vaan pyykkinarulla lakana* (A 3-4, 27). *Pusi pusi ja hali hali, jos on kylmä kali kali, käsi kädessä kummasti lämmittää, senhän sormet käsitteää* (VI 5-6, 77). Orientoinnin osalta konstruktivistinen oppimiskäsitys on otettu hyvin huomioon.

Samoin kuin peruskirjoissa lukemistoissakin yksilötehtävien suuri määrä ilmentää oppijakeskeisyyttä. Ryhmätehtäviä on hyvin vähän, mikä onkin erikoista ajatellen kirjallisuudenopetuksen perusluonnetta: lukeminen on sekä sisäistä keskustelua tekstin kanssa, että vuorovai- kusta luokan oppilaiden kesken. Ilman ryhmätehtäviä keskustelua ei synny. Lukemisto on peruskirjaa tärkeämpi kirjallisuuden oppimateri- aali, sillä se sisältää niin paljon enemmän luettavia tekstejä ja siksi käsittelykeinoja pitäisikin olla monipuolisesti. Mielestämme lukemisto- jen yksilötehtävät ovat kuitenkin parempia kuin vastaavat peruskirjas- sa. Ne ohjaavat vielä enemmän sisällön merkityksien etsimiseen ja ymmärtämiseen. *Onko tekstin kertoja mielestäsi lapsi vai aikuinen? Perustelee* (Le 3-4, 57). *Keksi sadulle uusi nimi, joka ilmaisee lukijalle osuvasti sadun sisällön* (LS 3-4, 107).

Lukemistoissa esitellään eri kirjailijoiden tuotantoa. (. . .) *Jos haluat tietää, miten pojat onnistuivat, lue koko kirja. Ulf Stark: Sakari. Hotkaiset kirja hetkessä, sillä siinä on vain 63 sivua* (A 3-4, 62). Tällä ja

muilla samankaltaisilla kehotuksilla suunnataan oppilasta valitsemaan luettavaa lukemiston lisäksi. Kuitenkaan muissa kuin Aavalaiva-lukemistossa tällaisia kehotuksia ei ole. Valaiden laulu- lukemistossa esitellään kirjailijoita ja heidän tuotantoaan pitkienkin näytteiden avulla. Esittelyillä pyritään siihen, että oppilas toimii aktiivisesti ja itsenäisesti hankkiessaan luettavaa. Aktiivinen oppimisympäristö mahdollistaa seuraavanlaisten tehtävien tekemisen: *Kirjailija Eeva Tikka kertoo, että tekstin yhtenä lähtökohtana on ollut maalaus. Valitse tekstistä kohta, josta teet itse taideteoksen* (VI 5-6, 139). Valitettavasti tällaisia tehtäviä ei juurikaan ole lukemistoissa vaan suurin osa tehtävistä on vihkotehtäviä. Jos kaikki tehtävät toteutetaan kirjoittamalla, oppilaan luovuus ei täysin pääse esiin. Toiminnalliset tehtävät voisivat aktivoida sekä yksilöä että ryhmää.

Arvokysymyksiä, jotka liittyvät itseen ja tunteisiin, pohditaan paljon kaikissa lukemistoissa. *Haluaisitko muuttaa ulkonäköäsi tai luonnettasi. Miksi?* (LS 3-4, 45) *Onko sinulle niin, että olet sanonut jollekin tyhmästi, vaikka olisit halunnut sanoa jotakin muuta? Kerro siitä* (A 3-4, 20). *Mitä teksti mielestäsi kertoo yksinäisyydestä?* (VI 5-6, 139). On erittäin hyvä, että omiin tunteisiin liittyviä asioita mietitään paljon, sillä siten oppilas saa itselleen käsittelykeinoja oman elämänsä tilanteisiin.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen tärkeänä osana ovat oppimisstrategiat. Metakognitiivisten taitojen kehittäminen otetaan huomioon erilaisten kaavioiden avulla kaikissa lukemistoissa (ks. LIITE 2). Niissä esiintyy melko paljon ajatus-, käsite- ja juonikaavioita oppimisen apuna. Ensimmäisessä lukemistossa (Le 3-4) kaavioita ei juurikaan esiinny, mutta jo seuraavassa lukemistossa (LS 3-4) niitä on paljon. Aavalaiva-lukemistossa (A 3-4) saman tekstin avaamisessa käytetään useita erilaisia kaavioita, kuten ajatuskarttaa, vertailukaaviota ja tunnemittaria. Valaiden laulu-lukemiston (VI 5-6) tehtävät ohjaavat oppilasta syvällisempiin tulkintoihin ja tehtävistä huomaa, että luku-strategioiden hallinnan pitäisi olla hyvällä tasolla. Tehtävänannossa ei

enää mainita, että sen apuna voisi käyttää ajatuskarttaa, vaan oletetaan, että oppilas osaa sen hyödyntämisen itsenäisesti. *Valitse toinen seuraavista tehtävistä: a. Piirros Elli ja Rex ja kirjoita tekstin perustella molemmista lyhyt kuvaus. b. Piirros novellin kertojainä ja Hemmo-koira. Kirjoita molemmista lyhyt kuvaus* (VI 5-6, 101).

Kuten peruskirjoissa, lukemistoissakaan ei ohjata itsearviointiin. Mielestämme olisi hyvä, jos jaksojen lopussa olisi tilaa pohdinnoille luetusta. Samalla voisi arvioida, mitä lukemastaan oppi, millaisia kokemuksia sai jne. Koska lukemisto on pääasiallinen kirjallisuuden oppimateriaali, se keskittyy yleensä eniten tekstien käsittelyyn. Tunnetuimpien aiheiden parissa olisi mahdollista käsitellä oppilaan omia ajatuksia itsestään ja toisista ja itsearvioinnin avulla saavutettaisiin helposti parempaa itsetuntemusta.

Kolmannen luokan ensimmäisessä lukemistossa (Le 3-4) käsitteet määritellään lähinnä tehtäväosissa olevissa "tietoisuuksissa". *Tällaista kertomusta nimitetään syntytarinaksi. Se kertoo jonkin asian alkuperästä. Tässä kertomuksessa kirjailija kertoo, miten tähdet ja kuu saivat alkunsa* (Le 3-4, 112). Uusi käsite ei yhdisty oppilaan aikaisempiin tietoihin ilman sen aktiivista käyttöä. Syntytarinan käsitettä olisi voinut soveltaa enemmän tehtävissä. Valaiden laulussa (VI 5-6) määritellään kirjallisuuden käsitteitä, jotka toistuvat useissa tehtävissä jakson aikana. *Tyyli. Tyyli on esim. kirjoittajan tai kuvittajan oma persoonallinen ilmaisu- ja esitystapa (. . .)* (VI 5-6, 54). *2. Kirjoita lyhyt kuvaus Ilmarin mummosta. Kerro hänen ulkonäöstään ja luonteestaan. Voit valita sivujen 54-55 laatikoista häneen sopivia sanoja. Halutessasi voit koettaa matkia Dahlin tyyliä ja piirtää mummosta myös kuvan* (VI 5-6, 63). Samankaltaisia tehtäviä on kaikissa jakson teksteissä.

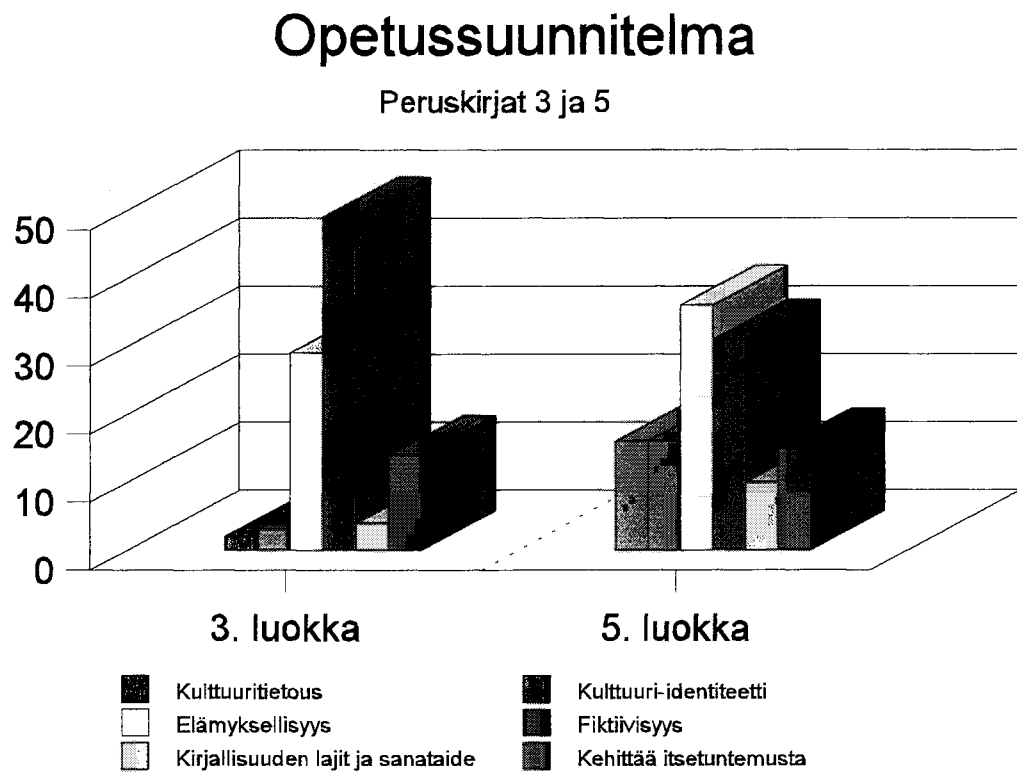
Osassa lukemistoista ohjataan hakemaan tietoa ja soveltamaan sitä jonkin verran. *Jos haluat tietää, miten majan rakentaminen onnistuu ja miksi pojat ryöstivät ukin sairaalasta majalle, lue koko kirja* (A 3-4, 74). *Ota selvää, missä on kotipaikkakuntasi lähin eläinlääkäri tai pieneläin-klinikka* (Le 3-4, 98). Koska lukemistojen sisältö on suurimmaksi osaksi

fiktiivistä, ei ole oleellista suhtautua kriittisesti tiedon alkuperään. Usein esimerkiksi sadut kulkevat suullisena perintönä sukupolvelta toiselle, kunnes joku kirjaa ne ylös. Samasta sadusta voi olla useita eri versioita ja ne kaikki ovat yhtä lailla "tosia". Kuten jo teoriassamme totesimmekin, kirjallisuuden kriittiseen arviointiin täytyy olla toisenlaiset perusteet kuin tieteellisen tekstin arviointiin (ks. tiedonkäsitys, luku 4.3).

8.4 Opetussuunnitelma ja kirjallisuuden tavoitteet

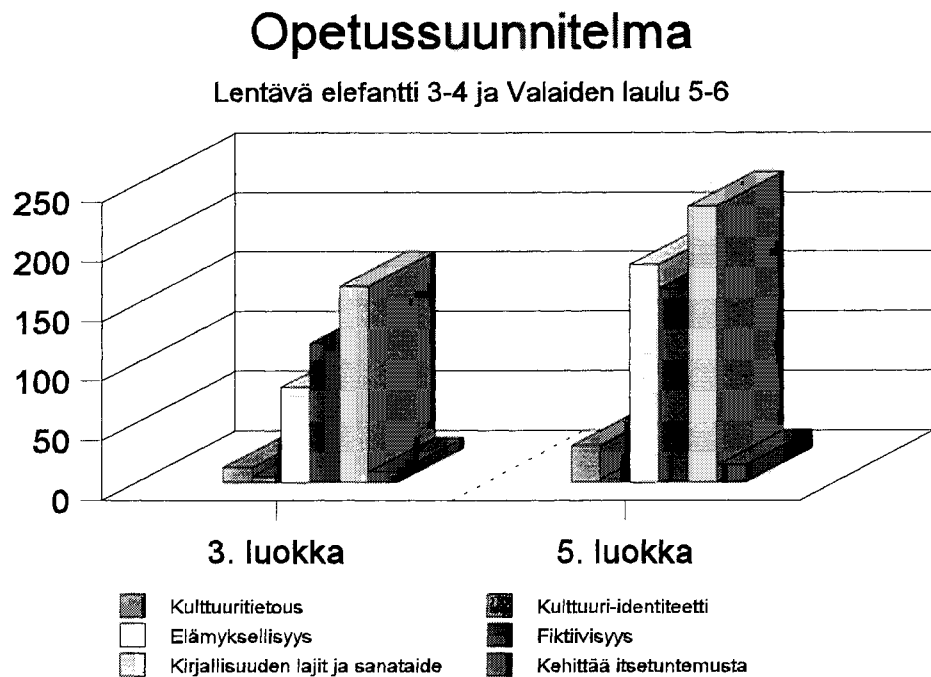
Peruskirjoissa vallitsevaa yhteiskuntakäsitystä ei juurikaan käsitellä, ainoastaan viidennen luokan kirjassa se ilmenee hiukan. Kirjoissa ei ole itsearviointia, joten itsetuntemuksen kehittäminen jää vähäiseksi. Sekä kolmannen että viidennen luokan kirjat harjaannuttavat hyvin oppilaiden lukutaitoa eri pituisten ja tasoisten tekstien avulla. Lisäksi ne mahdollistavat elämyksellisyyden, joka on yksi tärkeimmistä kirjallisuudenopetuksen tavoitteista.

Kolmannen luokan kirjassa on paljon fiktiivistä tekstiä. Se ei kuitenkaan tarjoa kulttuuritietoa. Viidennen luokan kirjassa painotukset ovat toisin päin: asiatekstiä ja kulttuuritietoutta on enemmän kuin fiktiivistä ainesta. Eurosuomalaisuutta ei käsitellä kummassakaan peruskirjassa.

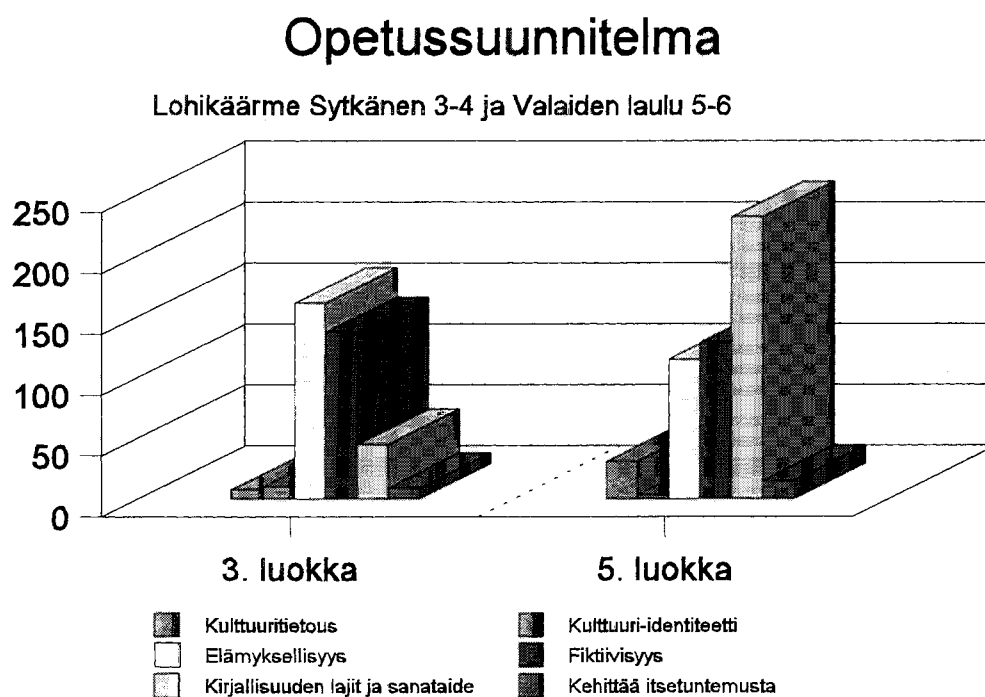


KUVIO 13. Opetussuunnitelman ja kirjallisuuden tavoitteiden huomiointiin ottaminen peruskirjoissa 3 ja 5

Lukemistot tarjoavat paljon tunnepitoisia tekstejä, joten voidaan sanoa niiden vahvistavan oppilaiden tunne-elämää. Lukemistot eivät kuitenkaan kehitä itsetuntemusta, sillä itsearviointitehtävät puuttuvat täysin. Kaikki lukemistot kehittävät mielikuvitusta ja kannustavat lukemiseen sekä harjaannuttavat lukutaitoa erittäin hyvin. Lukemistoihin valitut tekstit ovat suurimmalta osin fiktiivisiä. Elämyksellisyys toteutuu siten erittäin hyvin. Kulttuuritietous ja eurosuomalaisuus ovat asioita, joita tekstit eivät riittävästi välitä.



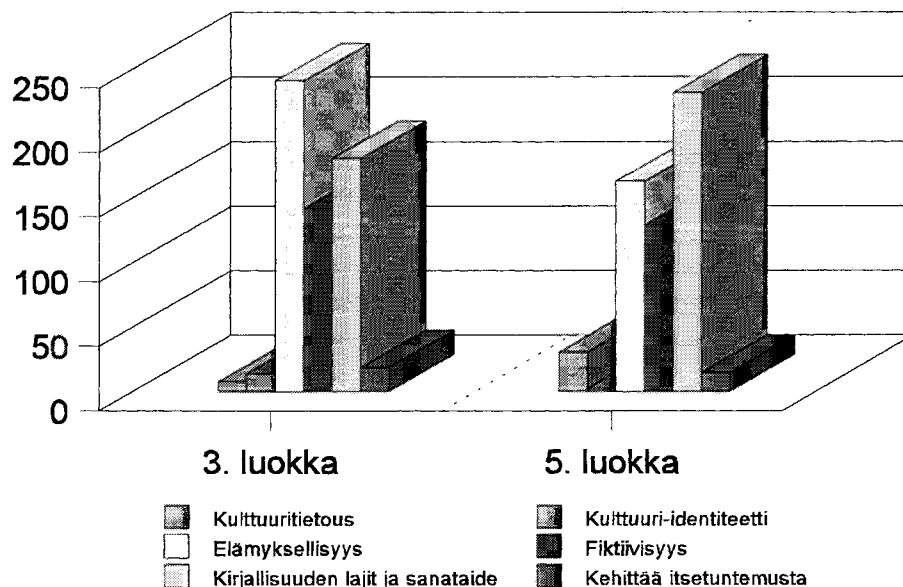
KUVIO 14. Opetussuunnitelman ja kirjallisuuden tavoitteiden huomiointi lukemistoissa Lentävä elefantti 3-4 ja Valaiden laulu 5-6



KUVIO 15. Opetussuunnitelman ja kirjallisuuden tavoitteiden huomiointiin ottaminen lukemistoissa Lohikäärme Sytkänen 3-4 ja Valaiden laulu 5-6

Opetussuunnitelma

Aavelaiva 3-4 ja Valaiden laulu 5-6



KUVIO 16. Opetussuunnitelman ja kirjallisuuden tavoitteiden huomioon ottaminen lukemistoissa Aavelaiva 3-4 ja Valaiden laulu 5-6

Seuraavista lainauksista käy tarkemmin ilmi tulkintamme opetussuunnitelman ja kirjallisuuden tavoitteiden huomioimisen tasosta kolmannen ja viidennen luokan peruskirjoissa ja lukemistoissa. Pienoisromaanit käsittelemme erikseen alkaen sivulta 99. Lainauksissa käyttämämme lyhenteiden selitykset löytyvät sivulta 49.

8.4.1 Peruskirjoissa

Aikaisemmin lasten- ja nuortenkirjallisuus nähtiin tärkeänä osana oppilaan sosiaalistumista yhteiskuntaan. Koska koulun tehtävänä on kasvattaa oppilaasta yhteiskuntakelpoinen, pitäisi oppikirjojen edelleenkin ilmentää nyky-yhteiskuntaa ja sen lainalaisuuksia. (ks. opetus-

suunnitelma, luku 5) Kehyskertomukset toteuttavat tavoitteita parhaiten, kun ne sijoittuvat todelliseen kouluelämään ja samalla tuovat esiin yhteiskunnan arvoja. *Mitä tarkoittaa kun sanotaan, että voitto ei ole tärkeintä, vaan reilu peli?* (Sk 3, 106). Mielestämme kolmannen luokan peruskirja ei kuitenkaan riittävästi ota huomioon lasten koulunkäynnin nykytodellisuutta. *Minä osaan, kun minulla on melkein oma kännykkä* (Sk. 3, 25). Kirjan kappaleessa opettaja antaa ohjeen siitä, kuinka vastaat kännykän soidessa eli painat vihreää luuria. Mielestämme tässä aliarvioidaan lasten osaamista. Voidaan sanoa, että lähes jokaisessa perheessä on ainakin yksi kännykkä ja useimmat lapset osaavat sitä käyttää. Viidennen luokan peruskirjassa vallitsevan yhteiskunnan arvot ja normit ilmenevät heikosti. On yllättävää, että viidennellä luokalla-kaan kirja ei ohjaa yhteiskuntaa koskeviin pohdintoihin.

Opetussuunnitelmassa mainitaan yhtenä tavoitteena oppilaan itsetuntemuksen kehittäminen (ks. opetussuunnitelma, luku 5). Mielestämme se toteutuisi parhaiten etenkin itsearviointin keinoin sekä tietynlaisilla pohdinta- ja keskustelutehtävillä. Luokan yhteisissä keskusteluissa saadaan monenlaisia mielipiteitä julki ja opitaan arvostamaan omaa ja toisten ajattelutapaa. Kirjallisuudenopetuksessa keskusteluilla olisi helppo toteuttaa itsetuntemuksen kehittämisen tavoitetta. On valitettavaa, että peruskirjat eivät tarjoa riittävästi tällaisia tehtäviä.

Kolmannen luokan peruskirjassa keskitytään vahvistamaan jo saavutettua lukutaitoa tarjoamalla paljon fiktiivisiä tekstejä, joiden avulla saa eniten samaistumisen kokemuksia. Lukemaan voi oppia ainoastaan lukemalla ja jaksakseen lukea, täytyy kokea luettu teksti itselle läheisenä. *Kuvittele, että olet lukemassa kirjaa tai lehteä. Missä luet? Mitä ajattelet?* (Sk 3, 38). Näin korostetaan itse lukutapahtuman-kin elämyksellisyyttä. Viidennellä luokalla suurimmalla osalla oppilais- ta on jo hyvä lukutaito, jolloin oppikirjan tavoitteena on tarjota enem- män haasteita. Oppilailla luetetaan hyvin käsitteellistäkin tekstiä, sillä heitä täytyy kehittää luovassa ja ymmärtävässä lukemisessa. *Vähässä-*

Aasiassa nykyisen Turkin alueella asui heettiläisten kansa, joka keksi noin 1300 eKr., miten malmikivestä voi sulattaa rautaa (Sk 5, 88). Mutta myös viidesluokkalaiset tarvitsevat mielikuvituksen kehittymiseksi fiktiivistä luettavaa. Dursleyn perheellä oli kaikki, mitä he tahtoivat, mutta lisäksi heillä oli salaisuus, ja eniten maailmassa he pelkäsivät, että joku kaivaisi sen esiin. Heistä tuntui, etteivät he kestäisi, jos joku saisi tietää Pottereista (Sk 5, 18). Viidennen luokan peruskirjassa eri kirjailijoiden tuotannosta on esimerkkejä yhdessä jaksossa, muuten tekstikatkelmat ovat enemmän tietopainotteisia.

Peruskirjoissa elämyksellisyys on otettu hyvin huomioon. Kirjojen tekstivalinnat tarjoavat paljon samaistumisen kohteita, joka on osa elämyksellisyyden saavuttamista. Kolmannella luokalla elämyksiä saadaan helpoimmin vertaisryhmän avulla. *Hyvää koulun alkua kolmasluokkalainen! Haluaisin aluksi esitellä sinulle Salaisen kerhon jäseniä. Hekin ovat kolmasluokkalaisia (Sk 3, 8). Elämyksellisyyden avulla oppilas tuntee lukemisen mielekkäänä ja innostavana toimintana, jolloin hän aktivoituu harrastamaan sitä enemmän. Aktiivinen lukija lukee innokkaasti myös koulun ulkopuolella. Salaisen kerhon jäsenten elämää ja seikkailuja seurataan koko kirjan ajan ja tapahtumat ovat usein sellaisia, että ne liittyvät jokaisen kolmasluokkalaiseen elämään. Tässä kirjassa on keksittyjä kehyskertomuksia, mutta ne voisivat tapahtua missä koulussa tahansa. Myös viidennen luokan kirjassa käytetään keksittyjä kehyskertomuksia, mutta oppilaiden on mahdollista samaistua myös muuhun kuin vertaisryhmään. Nyt Wolf loikkasi pientä koiraa vasten (. . .) Koira, joka ei edes pitänyt muista koirista, ei liikkuisi enää koskaan. Se oli antanut henkensä muukalaista pelastaessaan (Sk 5, 27). Tässä tekstissä koiralla on ihmismäisiä luonteenpiirteitä ja siksi vaikeaa aihetta voidaan käsitellä eläytymisen kautta. Opetussuunnitelmaan sisältyvä elämyksellisyyden tavoite toteutuu mielestämme hyvin.*

Fiktiivisen tekstin määrässä on peruskirjojen välillä selvä ero. Salainen kerho 3 tarjoaa lukijoilleen huomattavan paljon fiktiivistä

tekstiä. Tiedollisia tavoitteita lähestytään fiktiivisen tekstin avulla. *Moi taas! Tänään tapahtui karmeita ja hauskoja juttuja. Johanna oli tullut meille yöksi. Me katsottiin kaikki pürretyt ja sitten luettiin sängyssä kirjoja. (. . .) Monet kirjoittavat päiväkirjaa siksi, että heistä on mukava myöhemmin lukea ja muistella, mitä heille on tapahtunut. Mitä muistamisen arvoista sinulle on tällä viikolla tapahtunut? Kirjoita (Sk 3, 26 - 27).* Viidennen luokan kirjassa fiktiivisen tekstin osuus on pienempi, mikä onkin ymmärrettävää, sillä tiedollisia tavoitteita on tällä ikäryhmällä enemmän.

Kulttuuritietouden ja kulttuuri-identiteetin kartuttaminen on hyvin vähäisessä roolissa kolmannella luokalla. Ainoastaan yksi kirjan kappale käsittelee ulkomaalaisen oppilaan tuloa luokkaan ja hänen kotimaastaan kerrotaan yhdessä lauseessa. *Kartasta katsottiin, missä Kambodzha sijaitsee. Olipa se kaukana. Se oli Aasiassa asti, toisella puolella maapalloa (Sk 3, 45).* Aiheet koskevat enemmän oppilaan lähiympäristöä, kuten koulua, ja tapahtumat sijoittuvat nykyaikaan.

Viidennen luokan kirjassa oppilaat saavat enemmän tietoa omasta kansanperinteestään ja siihen liittyvästä kirjallisuudesta. Tietous omista kansanperinteistä vahvistaa samalla ajatusta suomalaisuudesta: yhteiset kansanperinteet ja -historia yhdistää kaikkia suomalaisia ja sitoo ihmisen synnyinmaahansa. Esimerkiksi Kalevalaa käsitellään huomioiden se konteksti, jossa se on kirjoitettu ja lisäksi tutkitaan Kalevalan merkitystä nyky-yhteiskunnassa. *Syvemällä metsässä, pitää pajaansa mies, joka tietää kaiken tekniikasta: se on seppo Ilmarinen, ylen taitava takoja, jok' on taivoa takonut, ilman kantta kalkutellut (Sk 5, 106).* *Kalevala on innoittanut monia säveltäjiä ja yhtyeitä. Keitä sinä tiedät? (Sk 5, 115).* On ymmärrettävää, että tällaista tietoa tulee enemmän tällä luokka-asteella, sillä historian opiskelu aloitetaan viidennellä luokalla. Tässä iässä oppilas myös pystyy paremmin käsittelemään asioita menneisyys - nykyisyys - tulevaisuus-akselilla. Suomen kuuluessa Euroopan unioniin olisi erityisen tärkeää antaa oppilaille tietoa myös eurooppalaisuudesta. Enää ei riitä tieto siitä, että olen

suomalainen Suomesta, vaan pitää myös käsittää olevansa suomalainen Euroopasta. Peruskirjat eivät valitettavasti tarjoa kokemuksia eurosuomalaisuudesta.

Peruskirjojen avulla oppilaalle esitellään eri kirjallisuuden lajeja. Kolmannen luokan kirjassa on muun muassa näytteitä runoista, tietoteksteistä ja saduista. *Kun on oikein pieni, voi lentää linnun untuvalla, nukkuu orvokinlehden alla, kun on oikein pieni* (Sk 3, 131). Molemmissa kirjoissa esitellään monipuolisesti erilaista kirjallisuutta. Kolmannen luokan kirjassa kannustetaan muun muassa oman luokkakirjaston perustamiseen. *Miten luokkakirjasto syntyy parhaiten? Mitä kirjoja ja lehtiä kannattaisi hankkia?* (Sk 3, 34). Samalla aukeamalla esitellään eri kirjasarjoja kansikuvien avulla, joten oppilaan on helppo löytää haluamansa kirja myös koulun ulkopuolella.

Viidennen luokan kirjassa kannustetaan lukemiseen, mutta myös kirjallisuuden esittelemiseen muille. Tämän ikäisillä on jo niin paljon lukukokemuksia, että he voivat toimia asiantuntijoina pienemmille oppilaille ja sitä kautta saavat myös uutta motivaatiota lukemiseen. Toisaalta ohjaava toiminta auttaa oppilasta arvostamaan kirjallisuustietoutta. *Laila kulkee suosittelmassa sopivaa luettavaa koululaisille. Suositelkaa tekin luettavaa koulunne kolmas - neljäsluokkalaisille* (Sk 5, 11). Viidennen luokan peruskirjassa oppilaille tarjotaan enemmän analyysivälineitä kirjojen käsittelyyn. *Kirjaselostus kertoo, millaisen kirjan luit ja mitä siitä ajattelet. Lukija voi selostuksesi perusteella päätätä, haluaako hänkin lukea saman kirjan. Lukija ei kuitenkaan halua tietää kaikkea, mitä kirjassa tapahtui, ei ainakaan loppuratkaisua* (Sk 5, 34).

8.4.2 Lukemistoissa

Lukemistojen avulla oppilas saa vahvistusta tunne-elämäänsä ja itse-tuntemukseensa, sillä tekstit ovat usein tunnepitoisia. *Oton hamsteri*

kuoli. *Otto pohti, onko hän syyllinen hamsterin kuolemaan. Oliko se mielestäsi Oton syy?* (Le 3-4, 90). *Olet ehkä itsekin haaveillut sankaruu-
desta. Olisi mahtavaa vaikka ratkaista rikoksia ja auttaa avuttomia, niin
kuin Kultainen Salama- sarjan Reko, Elisa, Visa ja Terhi* (LS 3-4, 62). *Mistä tiedät, että joku aikuinen välittää sinusta?* (A 3-4, 62). *Valaiden
laulu on isoäidille ja Lillylle unohtumaton elämys. Kerro jokin oma luon-
toon liittyvä voimakas elämys* (VI 5-6, 130). Edellä mainitut esimerkit
tukevat erityisesti tunne-elämän kehitystä. Itsetuntemuksen kehittyminen
vaatisi kuitenkin pohdintaa pienryhmässä tai koko luokan kesken,
ja toisaalta myös itsearvioivia tehtäviä. Lukemistojen huonona puolena
on tällaisten tehtävien vähäisyys.

Mielikuvituksen kehittäminen on mahdollistettu lukemistoissa
erityisen hyvillä tehtävillä. *Kuvittele, että Uunot menevät dinosaurusnäyt-
telyyn. Mistä he saattaisivat keskustella? Esittäkää tai kirjoittakaa* (Le 3-
4, 95). *Suurin osa joutsenista on valkoisia. Etsi ja kerro mustan joutse-
nen syntytarina* (LS 3-4, 59). *Kuvittele, että olet Tero. Mitä ajattelet
ukistasi?* (A 3-4, 75). *Kuvittele, millainen on koulupäivä maanalaisen
kaupungin ala-asteen viidennellä luokalla vuonna 3099. Voit käyttää
hyväksesi tekstin aineksia. Kirjoita tai keskustele* (VI 5-6, 162). Oppilas
joutuu käyttämään mielikuvitustaan tämän tyyppisissä tehtävissä,
vaikka hän saisikin lukemastaan tekstistä vinkkejä kuvittelulle.

Koska lukemistoja voidaan pitää pääasiallisesti kirjallisuudenope-
tuksen oppikirjoina, ne kannustavat kokonaisuudessaan lukemiseen ja
harjaannuttavat lukutaitoa. Näissä kirjoissa tarjotaan eripituisia tekste-
jä, yhden sivun sadusta yhden luvun mittaiseen näytteeseen kirjasta.
Lukemistojen kaikki tekstit ovat pääasiassa fiktiivisiä. Tietoainesta
oppilas saa vain kirjailijaesittelyistä sekä pienistä tietolaatikoista.
Kaikki lukemistot tarjoavat paljon mahdollisuuksia elämyksiin. Luke-
mistoissa samaistuminen tapahtuu siten, että niissä seikkailevat
henkilöt ovat usein samanikäisiä ja samankaltaisessa elämäntilantees-
sa kuin lukemistoja lukevat oppilaat. Samaistuminen mahdollistaa
elämyksien syntymisen. *Laura istui pöydän ääressä ja avasi Ystäväni-*

kirjan (. . .) Jenna hymyili edelleen ja kertoi vastauksissaan, että lempiväri oli musta, mieliruoka kinkkuananaspitsa, mieluisin kouluaine kuvis ja eniten se ihosi V. Mäkistä ja karvaisia toukkia (Le 3-4, 63). Parissa tunnissa hän olisi Tampereella, ja edessä olisi viikko syyslomaa mummolassa, kaikkea kivaa tekemistä serkkujen kanssa (LS 3-4, 64). Vertaisryhmän avulla oppilaat eläytyvät tekstiin helposti, sillä omaan elämään liittyvät asiat kiinnostavat heitä. Lukemistoissa käsitellään mielestämme oleellisia lasten ja nuorten todellisuuteen liittyviä asioita, kuten tykkääminen ja ystävyys. Toisaalta on nykypäivää, että oppilaat saavat oman kännykän yhä nuorempana ja heillä on muutenkin omaa rahaa enemmän kuin aikaisemmin. Muun muassa tällaiset aiheet puuttuivat lukemistoista.

Lukemistoissa esitellään muiden maiden satuja. Kahdessa ensimmäisessä lukemistossa (Le 3 - 4 ja LS 3 - 4) sadun nimen alla kerrotaan alkuperämaa, mutta tehtävissä ei suunnata mielenkiintoa siihen, mistä satu on kotoisin. Ensimmäisessä lukemistossa (Le 3 - 4) ulkomaalaisten satujen jaksolla oppilaat tutustuvat kertomuksen rakenteeseen. *Kirjoita oma kertomus. Vaihda henkilöt ja tapahtumapaikka. Säilytä kertomuksen opetus* (Le 3 - 4, 45). Toinen lukemisto (LS 3 - 4) esittelee ulkomaalaisten satujen avulla käsitteitä, kuten syntytarina. *Jos olet lukenut muita syntytarinoita, vertaa tätä tarinaa niihin: mitä samaa, mitä erilaista?* (LS 3 - 4, 61). Näitä tekstejä lukemalla oppilas ei saa tietoa vieraista kulttuureista. Oppilas lukee sivun yläreunasta, että satu on esimerkiksi jugoslavalainen, mutta hän ei saa tietää mitään muuta heidän satuhistoriastaan. Niinpä kulttuuritietouden osuus jää lukemistoissa kokonaisuudessa liian vähälle huomiolle.

Aavelaiva-lukemistossa on pohjoismaalaisten satujen jakso, jolloin tutustutaan tarkemmin naapurimaidemme satuperinteeseen. Oppilas joutuu pohtimaan, mikä on tietyn maan saduille tyypillistä. *Miten sadusta näkyy, että se on norjalainen?* (A 3-4, 87). Lisäksi oppilas saa tietoa kuuluisista pohjoismaalaisista kirjailijoista, kuten H. C. Andersenista ja Astrid Lingrenistä. Kirjailijaesittelyissä painotetaan kirjailijan

kotimaata. Useimmissa Astridin kirjoissa on mukana asioita hänen omasta onnellisesta lapsuudestaan: henkilöitä, paikkoja, leikkejä tai tapahtumia. Astridin isä ja äiti olivat maaviljelijöitä Näsän tilalla Smoolanissa (. . .) (A 3-4, 127). Valaiden laulu-lukemistossa tekstit painottuvat nuortenkirjallisuuteen. Kirjailijoista itsestään saadaan tietoa ja heidän tuotantonsa esitellään laajemmin, esimerkiksi Roald Dahlin teoksista on kokonainen jakso. *Mummo oli itsekäs ja äreä vanha ämmä. Hänellä oli keltaiset hampaat ja hänen ryppyinen suunsa muistutti koiran pyllyä* (VI 5 - 6, 58). Lukemistoissa ei kuitenkaan vahvisteta tunnetta suomalaisuudesta tai eurosuomalaisuudesta.

8.5 Salainen kirjasto eli pienoisoromaanit

Kolmannen luokan pienoisoromaani Tunnussana: Salainen (TS) sekä viidennen luokan pienoisoromaani Palaneen korun salaisuus (Pks) vaativat hieman erilaisen käsittelytavan kuin peruskirjat ja lukemistot. Nimensä mukaisesti ne ovat romaaneja ja kertovat siis itsenäiset tarinansa. Oppikirjamaisuus ei toteudu näissä kirjoissa myöskään siitä syystä, että niissä ei ole lainkaan tehtäviä ja kuvitustakin on äärimmäisen vähän. Siksi kaikkia mittarimme mukaisia seikkoja oli mahdotonta arvioida näistä kirjoista.

Olemme analysoineet pienoisoromaanit omana kokonaisuutenaan. Tuloksien mukaan oppimateriaali on tältä osin erittäin laadukasta materiaalia kirjallisuudenopetukseen. Tulkintamme mukaan pienoisoromaanit ottavat huomioon sekä lapsen kognitiivisen kehityksen, että kirjallisuudenopetuksen tavoitteet. Ne ilmentävät myös hyvin nykykäsitystä kokonaisvaltaisesta ihmisestä. Seuraavista lainauksista käy tarkemmin ilmi tulkintamme eräiden teorian määrittämien piirteiden ilmenemisestä kolmannen ja viidennen luokan pienoisoromaaneissa. Lainauksissa käyttämämme lyhenteiden selitykset löytyvät sivulta 49.

8.5.1 Tunnussana: Salainen

Oikeudenmukaisuuden periaate näkyy ensimmäisessä pienoisromaanissa erittäin hyvin. Tarinan henkilöt, eli Vaskimäen koulun oppilaat pitävät toistensa puolia ja huolehtivat siitä, että asiat sujuvat sääntöjen mukaan. *Koska Salainen kerho näyttää olevan näin eripurainen, yksi sääntö voisi olla, että asioista äänestetään* (TS, 15). Oppilaiden asenne opettajaansa kohtaan on myös hyvä, mutta toisaalta juuri tyypillinen suhtautumistapa auktoriteettia kohtaan. *Opettaja ilmestyi koulun kulman takaa. Hän oli tietenkin tulossa maakellarilta. Sanaakaan sanomatta Salainen kerho marssi jonossa portaita kuin tuomiolle. Ovella seisova kouluapulainen Lailakin näytti pelottavan tuimalta* (TS, 71). Kun oppilaat tietävät tehneensä jotakin väärää, tekstin tyyli paljastaa heidän olevan katumapäällä ja huolissaan tulevasta rangaistuksesta. Teksti välittää siis vastuuntuntoisen ja oikeudenmukaisen ihmisen mallia.

Tunnussana: Salainen (TS) kertoo samoista henkilöistä ja tapahtumapaikoista kuin peruskirjakin. Takakannen teksti orientoi kirjan tapahtumiin. *Vaskimäen ala-asteen kolmasluokkalaisten salaiseen kerhoon tulee vipinää, kun paljastuu, että koulun alla on kauan sitten sijainnut viikinkiaikainen hautausmaa. Mitä sitten tapahtuu?* (TS, 80). Roolinotto pienoisromaanin lukiessa on helppoa, sillä se käsittelee teemaltaan samankaltaisia asioita kuin peruskirja ja lukemistokin. Tykkääminen, ystävyys, pelko ja koulumaailma ovat asioita, joihin lapset voivat samaistua. *Minä tykkään sinusta, kun sinä olet niin hassu. Toiset pojat on aina tosissaan ja kovaäänisiä, Taru sanoi. Onneksi oli hämärää, sillä Mikko tunsu punastuvansa* (TS, 49 - 50). Uskomme, että kolmannen luokan pienoisromaanin aihepiiri vastaa hyvin useimpien kolmasluokkalaisten elämäntilannetta. Pienoisromaanin henkilöiden väliset suhteet ovat lämpimät ja muistuttavat peruskirjan tunnelmia. Luokkahenki vaikuttaa hyvältä, sillä tytöt ja pojat ovat keskenään hyviä ystäviä. *Ja taisitte varmaan yrittää kaivaakin sitä aarretta, koska housunne ovat noin kurassa, Saara täräytti. Taru huomasi, että Mikkoa*

hymyilytti (TS, 12). Pienoisromaanin tarina on fiktiivinen, mutta toisaalta tapahtumat voisivat sattua oikeastikin. Elämyksellisyys toteutuu tässä parhaiten samaistumisen mahdollisuuden kautta.

Sanastoltaan pienoisromaani on mukavaa ja helppolukuista, sekä lauserakenteeltaan kehittävä. *Myötätuuli lisäsi vauhtia. Se pullisti pusakan ja työnsi tummimpia pilviä pois päin. Syysaurinko sai vielä mahdollisuuden* (TS, 5). Kirjan luvut ovat sopivan lyhyitä heikommallekin lukijalle ja niiden otsikot ovat innostavia. Pienoisromaani vaikuttaa ohuelta, mutta sivumäärältään se on kuitenkin "oikean" kirjan mittainen. Ensimmäiseksi kunnon kirjaksi 75 sivua on hyvä mitta ja se antaa lukijalle kivan alun lukemisen taipaleelle.

8.5.2 Palaneen korun salaisuus

Palaneen korun salaisuudessa henkilöt ovat edelleen samat. Tämän pienoisromaanin sisällöstä kerrotaan lyhyesti kirjan takakannessa ja siitä käy ilmi, että sarjaan kuuluu muitakin pienoisromaaneja. *Samaan aikaan Rami suunnittelee luokan ensimmäistä kotidiskoa. Miksi Saara ei saa kutsua? Miksi Anna-Maijan salaiseen ihastusvihkoon tulee pelkkiä miinuksia?* (Pks, 82). Jo takakannen luettuaan huomaa, että kirja on suunnattu hieman vanhemmille oppilaille.

Oppilaiden iän myötä myös oikeudenmukaisuusnäkökulmaan tulee uusia ulottuvuuksia. *Opettaja lähti portailta vielä muutaman askeleen poikien perään. Anna-Maija näki, miten myös Mikko yritti huomauttaa livahtaa koulun takaovesta. Opettaja oli jo harmistuneena kääntymässä takaisin portaille. Silloin Anna-Maija enempiä ajattelematta polkasi pyöränsä vauhtiin ja alkoi viilettää kohti Vaskipolkua* (Pks, 10). Esipuberteetti on alkamassa ja oppilaat alkavat jo toimia oman harkintakykynsä mukaisesti. Tässä esimerkissä jännitys vie voiton auktoriteetin tottelemisesta. Sekä oppilaan moraalinen että kognitiivinen kehitystaso on otettu huomioon hyvin (ks. luku 3).

Suurin ero kolmannen luokan pienoisromaanin verrattuna on realistisemmat tapahtumat. Romaanissa on saavutettu hyvin lasten nykytodellisuus: viidesluokkalaiset pitävät jo kotibileitä ja ihastumista ei näytetä ihastumisen kohteelle samalla tavalla kuin aikaisemmin. *Kukaan tytöistä ei uskaltanut liikahtakaan. Seak Leing tuli ottamaan Anna-Maijaa kädestä ja veti hänet lattialle. Rami vislasi merkitsevästi.* (Pks, 75). Romaanissa on oikeasti jännittäviä ja jopa pelottavia juonen käännteitä sekä rikollisuuttakin. *Kaksi miestä hyppäsi kiroillen autosta. He nostivat auton lavalta isot kanisterit ja sytyttivät sitten tupakat* (Pks, 69).

Kielellisesti romaani noudattaa samaa linjaa kuin kolmannen luokan kirja. Sanasto pyrkii lapsenomaiseen puhekieleen, joka on toimivaa ja oppilaille tuttua. *Tosi hyvä veto Anna-Maija! Tossa oli tyyliä!* (Pks, 18). Opettajan puhe ja eleet vaikuttavat hieman stereotyyppisiltä, hän esimerkiksi napauttelee karttakepillä pöytää ja puhuu hyvin rauhallisesti kirjakieltä. Toisaalta erilaisella sanastolla tehdään eroa aikuisten ja lasten puhetyyleihin. *Kansakoulusta oli juuri menty oppikouluun, poikalyseoon. Luokkahippoihin kutsuttiin rinnakkaisluokka tyttölyseosta* (Pks, 38).

Sivumäärältään tämä pienoisromaanin on yhtä lyhyt kuin kolmannen luokan pienoisromaanin, joten kirjan mitalla voidaan viitata murrosikään alkamiseen ja siihen liittyvään kielelliseen taantumakautteen (ks. kielen kehitys, luku 3.4). Voidaankin siis sanoa, että lyhyt luettava teos kannustaa murrosikäistä lukemaan.

9 POHDINTA

9.1 Tutkimuksen luotettavuus

Onko tulkinta ainoa mahdollinen? Tämä kysymys on sisällön analyysin menetelmän kannalta mielenkiintoinen. On selvää, että tutkimuksen objektiivisuus joutuu koetukselle tehdessämme tulkintoja "rivien välisistä". Lähtökohtana onkin pidettävä sitä, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijat ovat tutkimuksensa keskeisiä tutkimusvälineitä ja siksi tutkimus on aina subjektiivista. (Eskola & Suoranta 1999, 211.) Subjektiivisen tutkimuksestamme teki jo alussa teorian laatiminen. Toinen tutkija olisi voinut valita näkökulmakseen jonkun toisen teoreetikon ajatukset tai nostaa käyttämistämme teorioista esiin muita piirteitä. Myös tulkintojen tekeminen on aina tutkijasta riippuvaa: vaikka joku toinen tutkija käyttäisi laatimaamme mittaria, hän saattaisi nähdä tekstin eri tavalla ja täten tulkinta muuttuisi. Mäkelän (1990, 59) mielestä laadullinen analyysi onkin melkein pakosta yksilöllisempää ja vähemmän standardoitua kuin määrällisen aineiston käsittely. Eskola ja Suoranta (1999, 209) väittävätkin, ettei tutkija apuna ole muuta kuin omat tai tutkijakollegan ennakko-oletukset, arkielämän peukalosäännöt ja enemmän tai vähemmän vahva teoreettinen oppineisuus.

Myös Heinonen (1989, 304) tähdentää tutkimuksen objektiivisuuden tärkeyttä. Tieteellisen tiedon on synnyttävä tutkimuskohteesta saatujen tulosten perusteella. Sen täytyy olla tutkijan omista mielipiteistä riippumatonta, vaikka tutkija käykin aineistoa läpi käyttäen itseään tutkimusvälineenä. Lisäksi tutkimuksen menetelmä on objektiivinen silloin, jos joku toinen pätevä tutkija pääsee samaan tulokseen. Tutkimuksemme täyttää objektiivisuuden vaatimuksista kaksi ensimmäistä. Olemme etsineet luomamme mittarin avulla merkityksiä oppimateriaalista, jolloin sieltä nousevat asiat raportoidaan sellaisenaan.

Mittarissa oli paljon yksityiskohtaisia luokitusosia ja se auttoi meitä pitäytymään teoriassa ja tutkittavassa aineistossa.

Koska toimimme itse tutkimuksen välineenä, jouduimme tekemään paljon työtä, etteivät omat mielipiteemme olisi vaikuttaneet analyysiin. Toisaalta, kun on kaksi tutkijaa, asioita katsotaan muutenkin kahdesta eri näkökulmasta, jolloin yksilölliset mielipiteet on helppompaa pitää erossa analyysistä. Toimiessamme tutkimuksen välineenä, jolloin prosessoimme tietoa omalla tavallamme, on todennäköistä, että toinen tutkija ei välttämättä tulkitse asioita samalla tavalla. Yritämme vakuuttaa lukijaa ja muita tutkijoita lainauksillamme, jotka perustelevat tulkintaamme. On kuitenkin selvää, että samalla menetelmällä voi tulla erilaisia tuloksia tutkijoiden näkemyserojen vuoksi.

Vaikka olemmekin käyttäneet paljon lainauksia täsmentämään tekemäämme tulkintaa ja nojaamme tulkinnoissamme jatkuvasti teorian määrittämiin kehyksiin, jää tulkinnan oikeellisuuden arviointi tutkimuksemme lukijan varaan. Eskolan ja Suorannan (1999, 218) mukaan lukijalla on aina mahdollisuus hyväksyä tai riitauttaa tehty tulkinta. He täsmentävät Hammersleyhin viitaten, että samasta ilmiöstä saattaa olla useita eri väitteitä, mutta vain yksi niistä voi kerrallaan olla totuudellinen. Tämä ei tietenkään sulje pois sitä, että toisella kertaa ja toisesta näkökulmasta jokin toinen väite, kuvaus tai selitys on edellistä totuudellisempi. Teoriataustamme on se näkökulma, josta tutkimusaineistoa tarkastellaan. Onkin tärkeää, että lukijalle annetaan mahdollisimman tarkka kuva niistä teknisistä operaatioista ja ajatusoperaatioista, jotka ovat johtaneet raportoituihin tuloksiin (Mäkelä 1990, 59.)

Tutkimus saavutti luotettavuuden kriteerit kohtuullisen hyvin. Ennalta asettamamme tutkimustehtävä sai vastauksen ja mittari vastasi alatehtäviä. Tässä tutkimuksessa teorian ja tutkimustehtävien vastaavuus on kiistaton, sillä tutkimuksen alatehtävät on muotoiltu täysin teorian pohjalta. Ainoastaan neljäs alatehtävä ei saa riittävää vastausta, koska se vaatisi lisätutkimuksen. Mielestämme tulokset vastaavat tutkimustehtäviin riittävän pätevästi, sillä pystyimme teke-

mään tuloksista johtopäätöksiä ja saavutimme uutta tietoa. Niiniluoto (1983, 168) tekee eron luonnontieteiden ja tulkintatieteiden välille. Hänen mielestään tulkintatieteissä merkityksiä etsitään kahdella tasolla: tutkijan käsitejärjestelmästä ja itse kohteesta. Tässä tutkimuksessa kaksi tulkinnan tasoa toteutuvat erittäin hyvin. Ensinnäkin olemme luoneet teorian avulla oman käsitejärjestelmän (analyysimittari ja sen käsiteluoikat) ja toiseksi olemme tulkinneet sen avulla kohdetta eli tutkimusaineistoa.

Tutkimuksen relevanssi tarkoittaa sitä, että sillä on yleisiä ja ennen kaikkea käytännöllisiä merkityksiä (Eskola & Suoranta 1999, 220.) Tämän tutkimuksen relevanssi perustuukin edellä mainittuun väittämään: ensinnäkin teoriataustan pohjalta luotu mittari on sovellettavissa minkä tahansa kirjallisuuden oppimateriaalin arvioimiseen ja tämän mittarin käyttäminen kouluissa helpottaa laadukkaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaalin etsintää ja valintaa käytännössä. Tutkimuksemme avulla luomme myös uutta tietoa, sillä kirjallisuuden oppimateriaalia ei ole aiemmin tutkittu tämän kaltaisen mittarin avulla.

Kokonaisuutena tutkimus onnistui hyvin. Tällä tutkimusmenetelmällä oli mahdollista löytää vastaukset tutkimustehtäviimme. Tutkijoina pysyimme riittävän objektiivisinä ja tältä osin onnistuimme säilyttämään luotettavuuden.

9.2 Johtopäätökset

Koko oppimateriaalia ajatellen lapsen kokonaiskehitys otetaan huomioon erittäin hyvin. Saimme vaikutelman, että oppimateriaali on suunniteltu nimenomaan kolmas- ja viidesluokkalaisille. Kirjallisuudenopetuksen kannalta oppilaan mahdollisuus samaistua jonkun toisen osaan on tärkeintä. Sen avulla syntyy tunnekokemuksia ja lukumotivaatio voi kasvaa. Kolmasluokkalainen hallitsee jo mekaanisen lukutaidon, joten häntä täytyy ohjata lukutaidon seuraavalle tasolle eli ymmärtävään

lukemiseen. Ainoastaan ymmärtävän lukutaidon avulla oppilas voi saavuttaa roolinottokokemuksia ja kokea empatiaa itsenäisesti.

Oppimateriaalin on otettava huomioon se seikka, että kolmasluokkalainen ei ole enää yhtä innostunut kaikesta kuin alkuopetusikäinen. Tässä iässä oppilaat eivät enää ilmaise tunteitaan niin avoimesti, vaan on tehtävä töitä, että oppilas saisi samat tunnekokemukset itsenäisesti ja uskaltaisi jakaa ne toisten kanssa. Tämä oppimateriaali vakuutti meidät siitä, että se on ikäryhmälleen innostavaa opiskeltavaa ja sen avulla kehitetään ymmärtävää lukutaitoa eli tältä osin se on laadukas kirjallisuuden oppimateriaali.

Kirjoissa on erittäin paljon tunnepitoisia aiheita, kuten ystävyys, perhe ja erilaisuus. Siinä mielessä ne täyttävät elämäntilanteisuuden vaatimuksen. Toisaalta aiheet vaikuttavat mielestämme melko "helpoilta". Kirjallisuudenopetuksen avulla on mahdollista käsitellä monia hyvin vaikeitakin asioita. Siksi onkin valitettavaa, että tästä oppimateriaalista puuttuvat tällaiset aiheet. Kohlbergin moraaliteorian mukaiset periaatteet, kuten oikeudenmukaisuus ja vastuullisuus ovat tärkeitä asioita nuoreksi aikuiseksi kasvamisessa. Koulu ei voi olla irrallinen muusta yhteiskunnasta ja kehityksestä, vaan sen pitäisi olla tietoinen niistä asioista, joita tapahtuu oppilaiden elämässä. Nyky-yhteiskunnan arvomaailmaan liittyvien pohdintojen puuttuessa jäämme miettimään, vastaako oppimateriaali yhteiskunnan vaatimuksia ja ovatko tekstivallinnat etenkin viidesluokkalaisten oppimateriaalin kohdalla liian naiiveja.

Tutkimuksemme perustuu ajatukseen, että oppilas oppii ainoastaan oppimateriaalin avulla eli oppiminen tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä, tämän virikkeellisen ympäristön välityksellä. Silloin kaikkein oleellisimpaan asemaan nousevat oppikirjan tehtävät, joiden avulla käsitellään luettua materiaalia. Tässä oppimateriaalissa tehtävät ovat selvästi oppilaskeskeisiä ja ne ovat suurimmalta osin yksilötehtäviä. Tästä syystä oppimateriaali ottaa hyvin huomioon oppilaiden yksilöllisen oppimisen lähikehityksen vyöhykkeellä. Kehitys etenee vaiheit-

tain samassa järjestyksessä, mutta kunkin oppilaan kohdalla eri tahtiin. Tällöin myös lähikehityksen vyöhykkeen laajuus vaihtelee ja oppilaiden oppimispotentiaalit ovat erilaisia.

Vygotskin kehitysteorian suurin ero Piagetin teoriaan verrattuna on viittaus oppimisen sosiaaliseen puoleen. Kirjallisuus on luonteeltaan sosiaalista, vaikka se mielletään usein yksinäiseksi puurtamiseksi. Oppimateriaalin tehtävien pitäisikin ohjata vuorovaikutukseen, jotta saavutetaan parhaat oppimistulokset. Tässä oppimateriaalissa pari- ja ryhmätehtävät on annettu passiivimuodossa, joten kirjantekijät olettavat, että oppilaat toimivat itseohjautuvasti. Lähikehityksen vyöhykkeen kannalta on hyvä, että oppilailta odotetaan omatoimista ryhmäytymistä, sillä silloin oppiminen tapahtuu ilman opettajaa. Toisaalta oppilaiden itsenäinen toimiminen ei onnistu kaikenikäisiltä. Muutenkin huomasimme tutkimuksen tuloksista, että ryhmätehtäviä on liian vähän. Sosiaalinen oppimisympäristö jää tämän oppimateriaalin avulla vähäiseksi ja sen vuoksi oppilas ei pääse oppimaan muilta.

Sekä kolmannen että viidennen luokan oppimateriaalissa orientoidaan uuteen aiheeseen erittäin hyvin. Tältä osin oppimateriaali täyttää konstruktivistisen oppimiskäsityksen ajatuksen uuden ja vanhan tiedon yhdistämisestä. Kolmannen luokan oppimateriaalin puutteena voidaan pitää sitä, ettei se ohjaa oppilasta aktiiviseen rooliin oppimistapahtuman suunnittelussa. Oppimateriaali ei tarjoa mahdollisuuksia määritellä omia tavoitteita oppimiselle eikä myöskään arvioida sen tuloksia. Metakognitiivisten taitojen tiedostaminen jää vähäiseksi.

Viidennen luokan oppimateriaali kannustaa oppilaita asettamaan itselleen pitkäaikaisia tavoitteita, mutta ei silti ohjaa itsearviointiin riittävästi. Oppimaan oppimisen taidot korostuvat viidennen luokan kirjassa: ajatuskartat, suhdekaaviot, ohjeita kokeisiin valmistautumiseen sekä tietotekstin lukustrategiat ovat merkittävässä asemassa kirjojen kappaleissa. Näiden tulosten perustella voimme sanoa, että oppimateriaali ei toteuta konstruktivistisen oppimiskäsityksen pääpiirteitä parhaalla mahdollisella tavalla, vaikka edellä mainittuja piirteitä

esiintyykin. Erityisesti itsearviointitehtävien vähäisyys kertoo siitä, että oppimateriaali on vielä vanhakantaista. Tämänhetkisen oppimis- ja tiedonkäsityksen mukaisesti oppilaan olisi ehdottoman tärkeää oppia arvioimaan oppimistuloksiaan.

Meidän oli vaikeaa määritellä kirjallisuudenopetukselle tavoitteita, sillä oppiaineena äidinkieli ja kirjallisuus on ollut vasta vuodesta 1998 saakka, joten varsinaista opetussuunnitelmaa ei vielä ole. Koska nykyiset käytössä olevat äidinkielen tavoitteet ovat vuodelta 1994, osasimme odottaa puutteita näiden tavoitteiden toteutumisessa. Edelleenkin suurena puutteena pidämme itsetuntemuksen kehittämisen vähäisyyttä. Monien oppilaiden kohdalla itsetuntemus riippuu siitä, saavatko he palautetta kotonaan ja joutuvatko he analysoimaan omaa toimintaansa vapaa-ajalla. Toisaalta koulussa on oppilaita, jotka eivät saa tätä mahdollisuutta kotona. Tästä syystä erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjan tulisi tukea oppilaan itsetuntemuksen kehittymistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja on määrällisesti enemmän kuin muiden aineiden tunteja, joten itsetutkiskeluun pitäisi löytyä aikaa.

Ala-asteikäisten kirjallisuudenopetuksessa elämyksellisyys on tärkeimmässä roolissa. Sen avulla toteutetaan muita tärkeitä tavoitteita, kuten tunne-elämän vahvistusta ja lukumotivaation kohottamista. Elämyksellisyyden pitäisi olla kuitenkin jo tavoite sinänsä. Oppitunneilla pitää huolehtia siitä, ettei elämyksellisyydestä tule ainoastaan keino saavuttaa tiedollisia tavoitteita. Tutkimassamme oppimateriaalissa elämyksellisyys on otettu hyvin huomioon. Fiktiivinen teksti on pääosassa lukemistoissa, mutta sitä ei ole unohdettu peruskirjoistakaan. Etenkin pienoisromaanit palvelevat fiktiivisyyden vaatimusta. Ne on ehkä suunniteltu joidenkin oppilaiden ensimmäiseksi "oikeaksi" kirjaksi ja hieman heikkotasoisemmille lukijoille. Toisaalta aihepiireiltään ne kiinnostavat varmasti kaikkia oppilaita. Mielestämme oppimateriaali välittää tunnetta siitä, että lukeminen on arvokas taito ja lukemisen avulla voidaan saada elämyksiä samoin kuin elokuvista tai peleistä.

Olemme saaneet huomata, että harva opettajakaan tietää mitä kulttuuritietoudella tarkoitetaan. Sen ollessa kirjallisuuden yhtenä opetustavoitteena jouduimme pohtimaan asiaa tätä tutkimusta varten. Mielestämme siihen sisältyvät tietous oman maan keskeisistä vanhoista ja uusista kirjailijoista ja kirjallisesta kansanperinteestä. Odotimme, että tässä oppimateriaalissa olisi käsitelty laajasti omaa kulttuuriamme, sillä Euroopan yhdistymisen myötä kulttuuritietous on ainut keino kansanperinteemme säilyttämiseksi ja kulttuuri-identiteetin muotoutumiseksi ja vahvistamiseksi. Toki viidennen luokan oppimateriaali esitteli Kalevalaa hyvin, mutta miksi kulttuuritietouden osuus puuttui täysin kolmannen luokan peruskirjasta? Usein ala-asteella käsitellään ainoastaan Kalevalaa ja Seitsemää veljestä, mutta miksi ei esitellä muita perinteisiä teoksia ja niiden kirjoittajia? Emme tarkoita, että oppilaiden pitäisi lukea esimerkiksi Sinuhe Egyptiläistä, vaan opetus voisi olla kokemuksellista ja toiminnallista. Tällainen kulttuuri historiallinen tietous on vähäisessä asemassa kaikissa taideaineissamme. Olimme pettyneitä oppimateriaalin tarjoaman kulttuuritietouden puutteisiin.

Tutkimuksemme osoittaa Salainen kerho-kirjasarjan olevan laadukas kirjallisuuden oppimateriaali, sillä teoriamme mukaan kaksi kolmesta laadukkaan oppimateriaalin vaatimuksesta toteutuu. Nykyaikaisen ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsityksen puuttumisen vuoksi oppimateriaali on kuitenkin vanhanaikainen. Tämänhetkisen postmodernin yhteiskunnan arvostamat ominaisuudet, kuten aktiivisuus, itsenäisyys ja jatkuva muutoskyky, eivät tule osaksi yksilön toimintatapoja ilman, että niihin ohjataan. On selvää, että ilman yhteiskunnan vaatimia taitoja ei pärjää työelämässä. Kuten aikaisemmin jo totesimme, koulu maailman on muututtava yhteiskunnan mukana ja huomioitava nämä vaatimukset oppimateriaaleissaan.

9.3 Tulevaisuudennäkymät

Erittäin kiitettävänä asiana pidämme sitä, että lapsen kokonaiskehitys ja tämänhetkinen opetussuunnitelma on otettu huomioon näin hyvin. Kuitenkin uudella opetussuunnitelmalla on jo kiire, sillä opetuskäytännöt muuttuvat hitaasti ja etenkin kirjallisuudenopetusta ei ole mahdollista toteuttaa vanhan opetussuunnitelman ohjeilla. Koulukohtaisia opetussuunnitelmia päivitetään kirjallisuuden osalta koko ajan, mutta ilman valtakunnallisia perusteita ja asiaan perehtyneitä opettajia koulun omat tavoitteet voivat jäädä ulkokohtaisiksi. Lisäksi opettajakoulutuslaitosten äidinkielen ja kirjallisuudenopetus ei anna eväitä tämän uuden oppiaineen opetukseen. Tällä hetkellä tuntuma on se, että opettajien vain odotetaan pärjäävän. Kirjallisuudenopetuksen asema ja taso eivät parane pelkästään nimenmuutoksella, vaan tarvitaan todellisia muutoksia, kuten vanhojen opettajien uudelleen koulutusta, opettajakoulutuksen äidinkielen ja kirjallisuudenopetuksen uudelleen järjestämistä sekä oppikirjojen uudistamista. Vaikka tämä oppimateriaali nimensä perusteella pyrkii vastaamaan uutta oppiainetta, se ei mielestämme voi täysin siinä onnistua, koska se on laadittu vanhan opetussuunnitelman mukaisesti.

Uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ilmestynevät vasta vuonna 2004. Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteita vuosiluokille 3.- 6. ollaan parhaillaan laatimassa. Tutkimuksemme myötä ryhdyimme pohtimaan, mitä uusissa perusteissa pitäisi mielestämme olla. Oppiaineen nimen mukaisesti äidinkieltä ja kirjallisuutta tulisi olla yhtä paljon ja POPS pitäisi antaa tästä tuntijako suositukset. Kirjallisuudenopetuksen voisi järjestää joko jakso-opetuksena tai viikottaisina tunteina. Jakso-opetus tapahtuisi esimerkiksi teeman avulla ja näin kirjallisuuden integrointi muihin oppiaineisiin helpottuisi. Silloin oppilas velvoitettaisiin lukemaan erilaisia kirjallisuudenlajeja ja konstruktivistinen oppimiskäsitys toteutuisi parhaalla mahdollisella tavalla.

Äidinkieli ja kirjallisuus on myös arvioitava oppiaine ja siksi POPS:n on määriteltävä arvioitavat oppisisällöt myös kirjallisuuden osalta ainakin suositusluontoisesti. Mitä sitten kuuluisi kirjallisuuden oppimäärään? Mielestämme kirjallisuudenlajien täytyisi muodostua luettavaksi tavoitteeksi. Oppikirjassa tulisi olla runsaasti näytteitä eri kirjallisuudenlajeista ja lisäksi suosituksia jaksojen alussa kokonaisteoksista ja niiden vähimmäismäärästä. Kirjallisuudenopetuksessa täytyisi olla myös tiedollisia tavoitteita, kuten kirjallisuus sanataiteena, kulttuuritietous ja kirjallisuuden käsitteet. Kirjallisuudesta on vaikeampaa erottaa mitattavia asioita verrattuna muihin lukuaineisiin. Oppimisen arviointia voitaisiin toteuttaa esimerkiksi portfolion avulla, jolloin itsearviointi nousisi tärkeään asemaan.

Ennen tutkimuksen aloittamista pohdimme, olisiko kirjantekijöiden haastattelu tuloksien kannalta oleellinen. He olisivatkin varmasti antaneet merkittävää lisätietoa kirjojen taustalla olevista tekijöistä. Päätimme kuitenkin jättää haastattelun tekemättä, sillä tutkimuksen objektiivisuus olisi voinut kärsiä. Oli vaikeaa pitää omat pedagogiset ajatukset poissa tutkimuksesta. Lukiessamme oppikirjojen kappaleita lähdimme helposti miettimään, kuinka itse toteuttaisimme oppitunnin kirjan avulla. Se oli merkityksetöntä, sillä tutkimustehtävämme keskittyi oppilaan asemaan. Seuraavaa tutkimusta varten meidän täytyisi selvittää tarkemmin eri tutkimustapoja, sillä esimerkiksi sisälönanalyysia tehdessä meillä ei aina ollut täyttä varmuutta, mitä pitäisi analysoida.

Aihe ja tutkimusmateriaali on niin mielenkiintoinen, että siitä saisi useita jaksotutkimuksia. Eniten meitä kiinnostaisi tutkia kirjasarjan toimivuutta kentällä ja erityisesti opettajien käytänteitä ja valintoja. Valinnoilla tarkoitamme sitä, mitä eri opettajat painottaisivat opetuksessaan eli kuinka suureksi kasvaisi kirjallisuuden osuus. Oppimateriaali antaa sen mahdollisuuden, että opettaja voi valita teemoja oman kiinnostuksensa mukaisesti. Tässä tutkimuksessa emme käsitelleet opettajan oppaita ja olisikin mielenkiintoista nähdä kuinka niitä käy-

tään ja miten ne toimivat. Ylipäänsä opettajien oppikirjariippuvuudesta sekä lukemistojen ja muiden kirjojen käytöstä olisi erittäin mielenkiintoista tehdä jatkotutkimus.

LÄHTEET

- Aho, E. 1990. Alkusanat. Teoksessa *Koulu ja tieto*. Helsinki: Kouluhallitus, 5 - 7.
- Aho, L. 1998. Oppilas, oppiminen ja opiskelu. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY, 25 - 28.
- Antikainen, A. 1990. Koulutieto on valtaa: mietteitä koulutiedosta sosiaalisena tietona. Teoksessa *Koulu ja tieto*. Helsinki: Kouluhallitus, 11 - 20.
- Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Suom. A. Toppi. Teoksessa R. Vasta *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Kuopio: Puijo.
- Beilin, H. 1997. Piaget'n teoria. Suom. A. Toppi. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Kuopio: Puijo, 109 - 160.
- Bettelheim, B. 1992. *Satujen lumous*. Suom. M. Rutanen. Porvoo: WSOY.
- Borg, O. 1968. *Sisällönanalyysin tavoitteista ja metodisista pulmista*. Tampereen yliopiston tutkimuslaitos.
- Carroll, J. B. 1970. *Kieli ja ajattelu*. Suom. Jyväskylä: Gummerus.
- Danielsson, R. 2000. Kaunokirjallisuuden merkitys kielenopetuksessa. *Nuorisoromaani vai perinteinen oppikirja?* Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 135 - 144.
- Donaldson, M. 1983. *Miten lapsi ajattelee*. Porvoo: WSOY.
- Eagleton, T. 1997. *Kirjallisuusteoria. Johdatus*. Suom. Y. Hosiainluoma. Tampere.
- Elkind, D. 1974. *Lapset ja nuoret. Jean Piagetin kehityspsykologiaa*. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Erasmie, T. 1969. *Lapsen kielellinen kehitys. Johdatus lapsen kielen psykologiaan*. Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

- Eskola, K. 1988. Kirjallisuudenopetus suomalaisessa yhteiskunnassa ja kirjallisuusinstituutiossa. Teoksessa T. Korolainen & H. Mörsäri Lukemisen luokkakuva. Helsinki: Äidinkielen Opettajain Liitto, 11 - 17.
- Galda, L. & Cullinan, B. E. 1991. Literature for literacy: What Research Says about the Benefits of Using Trade Books in the Classroom.
- Greene, J. 1977. Ajattelu ja kieli. Suom. U. Ropponen. Espoo: WSOY.
- Haavikko, R. 1978. (toim.) Kirjallisuuden tulkinta ja opetus. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hautamäki, J. 1984. Peruskoululaisten loogisen ajattelun mittaamisesta ja esiintymisestä. Väitöskirja. Joensuu.
- Hautamäki, J. 1995. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 219 - 247.
- Havu, S. & Järvinen, H. 1998. Sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistoinnallinen oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY, 147 - 148.
- Heinonen, V. 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Himanen, A.-K. 1991. Isänkuvia vuonna 1989. Homogeeninen isyysmalli suomalaisessa romaanissa. Kulttuuritutkimus 8 (3), 3 - 11.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteen ajattelussa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B1.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hough, G. 1971. Kirjallisuus ja tutkimus. Suom. E. Pennanen. Helsinki: Otava.
- Hännikäinen, M & Rasku-Puttonen H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 158 - 183.
- Ikonen, S. & Jalava, L. 1996. Taikurin hattu ja kymppi- strategia. Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia 17. Helsinki: Äidinkielen opetustieteen seura.

- Julkunen, M - L. 1997. Tie kirjallisuuteen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 65. Joensuu.
- Kari, J. (toim.) 1972. Suuntaavan oppimismateriaalin vaikutukset erilaisten oppilaiden affektiiviseen oppimiseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 139.
- Kauppi, N. 1999. Habitus ja toiminta - Bordieun kulttuurisosiologian ja Vygotskin psykologian kohtaaminen. Teoksessa J. Ihanus (toim.) Kulttuuri ja psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kettunen, L. 1996. Oppikirja oppimismateriaalina. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteista ja käytänteitä 7, 81 - 89.
- Kirstinä, L. 1998. Hyvää lukuvuotta. Virke 4/1998, 4 - 5.
- Kivi, T. 1997. Oppimisen ytimessä. Helsinki: Opetushallitus.
- Kohlberg, L. 1987. Child Psychology and Childhood Education. A Cognitive-Developmental View. N.Y: Longman Inc.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolu, K., Volotinen, t., Ollila, M. & Frantsi, H. 2000. Kirjallisuuspiirit - yhteistyötä yli koulurajojen. Virke. Äidinkielen Opettajain Liiton jäsenlehti 1/2000. Rauma: Painorauma Oy, 30 - 31.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P.& Rasku-Puttonen, H.1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Koppinen, M-L. , Korpinen, E. & Pollari, P. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Korkiakangas, M. & Kuusinen, J. 1993. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen. Porvoo: WSOY, 21 - 62.
- Korolainen, T., Koskipää, R., Töllinen, M. & Wäre, M. 1999. Lentävä elefantti. Salainen lukemisto 3 - 4. Porvoo: WSOY.

- Korolainen, T., Koskipää, R., Töllinen, M. & Wäre, M. 1999. Lohikäärme Sytkänen. Salainen lukemisto 3 - 4. Porvoo: WSOY.
- Korolainen, T., Koskipää, R., Töllinen, M. & Wäre, M. 1999. Aavelaiva. Salainen lukemisto 3 - 4. Porvoo: WSOY.
- Korolainen, T., Koskipää, R., Linna, H., Töllinen, M. & Wäre, M. 1999. Valaiden laulu. Salainen lukemisto 5 - 6. Porvoo: WSOY.
- Koskela, L. & Rojola, L. 2000. Lukijan ABC-kirja. Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen nykysuuntauksiin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura..
- Koskinen, I. 1988. Uushumanismista kognitiivisiin suuntauksiin - didaktiikan linjoja. Teoksessa T. Korolainen & H. Mörsäri Lukemisen luokkakuva. Äidinkielen Opettajain Liiton vuosikirja, 81 - 90.
- Kouki, E. 1994. Kirjallisuuden opetus peruskoulussa. Teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Opetushallitus, 76 - 81.
- Krohn, S. 1981. Ihminen, luonto ja logos. Jyväskylä: Gummerus.
- Lappalainen, A. 1992. Oppikirjan historia. Kehitys sumerialisista suomalaisiin. Porvoo: WSOY.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860 - luvulta 1990 - luvulle. Jyväskylä Studies In Education, Psychology and Social Research 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lee, C. D. & Smagorinsky, P. 2000. Constructing meaning through collaborative inquiry. Edited by C. D. Lee & P. Smagorinsky Vygotskian Perspectives on Literacy Research. United States of America: Cambridge University.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY.
- Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Lehtonen, H. 1999. Kohti merkityspainotteista lukemaan oppimista. Virke 1/1999. Painorauma Oy, 22 - 24.

- Leino, J. 1990. Koulun tiedon käsitys ja sen relevanssi. Teoksessa Koulu ja tieto. Helsinki: Kouluhallitus, 42 - 53.
- Levola, K. 1999. Tunnussana: Salainen. Salainen kirjasto. Porvoo: WSOY.
- Levola, K. 1999. Palaneen korun salaisuus. Salainen kirjasto. Porvoo: WSOY.
- Leiwo, M. 1989. Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Yliopistopaino.
- Linna, H. 1986. Ala-asteella. Teoksessa K. Sarmavuori Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opintomoniste 5. Turku: Turun yliopisto, 107 - 118.
- Linna, H. 1994. Kirjoittamisen suuri seikkailu: prosessikirjoittaminen. Porvoo: WSOY.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9 - 31.
- Lowe, G. R. 1975. Personlighetens utveckling från barndom till ålderdom. Stockholm: Ronzo Boktryckeri.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-Kustannus.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44 - 67.
- Murto, M. 2000. Oppimistulokset arvioinnin valossa. Virke.2/2000, 23 - 24.
- Myller, L. & Patrikainen, R. 1993. Itsearviointi oppijan työvälineeksi. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.) Opettaja opissa - opetuksen monimuotoistaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 60 - 74.

- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, M. 1999. Kirjallisuudenopetus helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmissa. Helsinki: Opetusvirasto.
- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Helsinki: Otava.
- Niskanen, V. 1988. Monenlaisia lukupuita. Teoksessa T. Korolainen & H. Mörsäri (toim.) Lukemisen luokkakuva. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen Opettajain Liitto, 24 - 32.
- Nukarinen, I. 1988. Itsetuntemusta ilmaisutaidosta ja kirjallisuudesta. Teoksessa T. Korolainen & H. Mörsäri Lukemisen luokkakuva. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen Opettajain Liitto, 149 - 152.
- OPH 1999. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet. Opetushallituksen määräys M4/011/99, 19.3.1999.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Peruskoulun opetussuunnitelma 1970 I - II. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseitä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.
- Pynnönen, M - L. 1992. Kirjallisuuden lukeminen - osa äidinkielen oppimista. Teoksessa T. Orpana, M - L. Pynnönen & M.L. Koli Luokanopettaja äidinkielen opettajana. Tampereen yliopiston

- Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste no 1. Tampere: Tampereen yliopisto, 16 - 51.
- Pynnönen, M - L. 1996. Lähtökohtia äidinkielen kouluoppimiseen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B3/1996. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rasku-Puttonen, H.2001. Oppilaan kehitys ja sen tukeminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 105 - 120.
- Ratner, C. 1991. Vygotsky's Sosiohistorical Psychology and its Contemporary Applications.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1992. Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Rikama, J. 1998. ÄOL ja kirjallisuudenopetus. Teoksessa R. Kaipainen, I. Lonka & J. Rikama Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä. 1948 - 1998. Helsinki: Äidinkielen Opettajain Liitto, 242 - 287.
- Rödstam, M. 1992. Lapsen kehitys 7 - 12 vuotta. Suom. H. Huovinen. Helsinki: Otava.
- Sarmavuori, K. 1982. Lasten kielen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Sarmavuori, K. 1986. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opintomoniste 5. Turku: Turun yliopisto.
- Sarmavuori, K. 2000. Äidinkielen oppikirjojen aallokossa. Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia 19. Helsinki: Äidinkielen Opetustieteen Seura.
- Savolainen, K. 1998. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 43.

- Silven, M., Kinnunen, R. & Keskinen, S. 1993. Kohti itseohjautuvaa opiskelutaitoa. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoin korkeakouluopetuksen julkaisuja.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syväoja, H. 1990. Tieto, oppiminen, tulkinta ja reseptio. Kirjallisuuden tutkijain seuran vuosikirja 45. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 192 - 201.
- Tikkinen, O. 1984. Kirjallisuudenopetusta kokeilukoulussa. Teoksessa äidinkielen opetuksen uudet kehukset. Äidinkielen Opettajain Liiton vuosikirja 36. Helsinki: Äidinkielen Opettajain Liitto, 213-230.
- Tuppurainen, E. 1992. Miten tiedonkäsitys tulisi ottaa huomioon koulun opetuksessa. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkarinen (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Kouluhallitus, 105 - 106.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Villanen, P. 2000. Keisari katsoo peiliin - Aarniometsä on raivattava. Virke. 2/2000, 52 - 53.
- Virkkunen, J. 1990. Tietoa vai ajattelun ja toiminnan välineitä. Teoksessa Koulu ja tieto. Helsinki: Kouluhallitus, 127 - 154.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja Kieli. Suom. K. Helkama ja A. Koski-Jännes. Helsinki: WSOY.
- Wadsworth, B. J. 1984. Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development. N. Y: Longman Inc.
- Wahlström, R. 1993. Moraalikehitys ja moraalikasvatus. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY, 151 - 172.

- Wäre, M., Töllinen, M. & Koskipää, R. 1999. Salainen kerho 3. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja. Porvoo: WSOY.
- Wäre, M., Töllinen, M. & Koskipää, R. 2000. Salainen kerho 5. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja. Porvoo: WSOY.

LIITE 1: Analyysimittari

Kirjan nimi:

Luokkataso:

Kirjan sivumäärä:

Kirjallisuuteen liittyvien teemojen sivumäärä:

I Taso: Lapsen kognitiivinen kehitys

1) sanasto ja käsitteet

- a) suppea/ lapsellinen
- b) sanasto on lapsen "omaa kieltä"
- c) monipuolinen/ kehittävä
- d) uudet/ abstraktit käsitteet määritellään konkreettisesti
- e) uusia/abstrakteja käsitteitä ei määritellä tekstissä

2) lauserakenne

- a) yksinkertainen
- b) monipuolinen

3) Tekstin mitta

- a) huomioi lapsen kehitystason
- b) teksti on liian laaja tai vaikealukuinen
- c) teksti on liian lyhyt

4) lapsen elämään liittyvät asiat

- a) tunteet
- b) ystävät
- c) koti
- d) harrastukset
- e) koulu
- f) muut

5) teksti käsittelee arvokysymyksiä

- a) oikeudenmukaisuus
- b) sosiaaliset säännöt
- c) vastuullisuus

d) teksti mahdollistaa roolinottokokemukset

II taso: Oppimiskäsitys

1) orientointi

a) teksti orientoi uuteen aiheeseen

2) tiedon jäsentely

a) sirpaletietoja

b) tietokokonaisuuksia

3) metakognitiiviset taidot ja reflektointi

a) ohjaa itsearviointiin

b) ohjaa oppilasta tiedostamaan oppimisstrategioita

4) ihmiskäsitys

a) teksti heijastaa yhteiskuntaa

b) teksti ohjaa arvokysymysten pohdintaan

c) teksti kuvaa ihmisen suhteita ympäristöönsä

5) dynaamisuus, aktiivisuus ja kriittisyys

a) ohjaa kriittisyyteen

b) ohjaa aktiiviseen tiedonhakuun

c) ohjaa käyttämään erilaisia tietolähteitä

III taso: Opetussuunnitelma

1) kulttuuritietous

a) antaa tietoa omasta kansanperinteestä

b) antaa tietoa vieraista kulttuureista

2) kulttuuri-identiteetti

a) vahvistaa suomalaisuutta

b) vahvistaa eurosuomalaisuutta

3) elämyksellisyys

- a) kannustaa lukemiseen
- b) tarjoaa samaistumisen kohteita

4) fiktiivisyys

- a) antaa aineksia mielikuvituksen kehitykseen
- b) faktatietoa
- c) fiktiota
- d) keksitty kehyskertomus, mutta voisi tapahtua missä vain

5) kirjallisuuden lajit ja sanataide

- a) näytteitä eri kirjallisuuden lajeista
- b) kirjallisuus sanataiteena

IV taso: Tehtävät

1) tehtävätyypit

- a) yksilötyöskentely
- b) parityöskentely
- c) ryhmätyöskentely

2) tehtävämuoto

- a) luetun pohjalta kirjoittaminen
- b) luetun pohjalta esittäminen
- c) luetun pohjalta keskusteleminen/ pohdinta
- d) muut tehtävämuodot

3) integraatio a) kirjallisuus yhdistetään muihin aineisiin

4) dynaamisuus

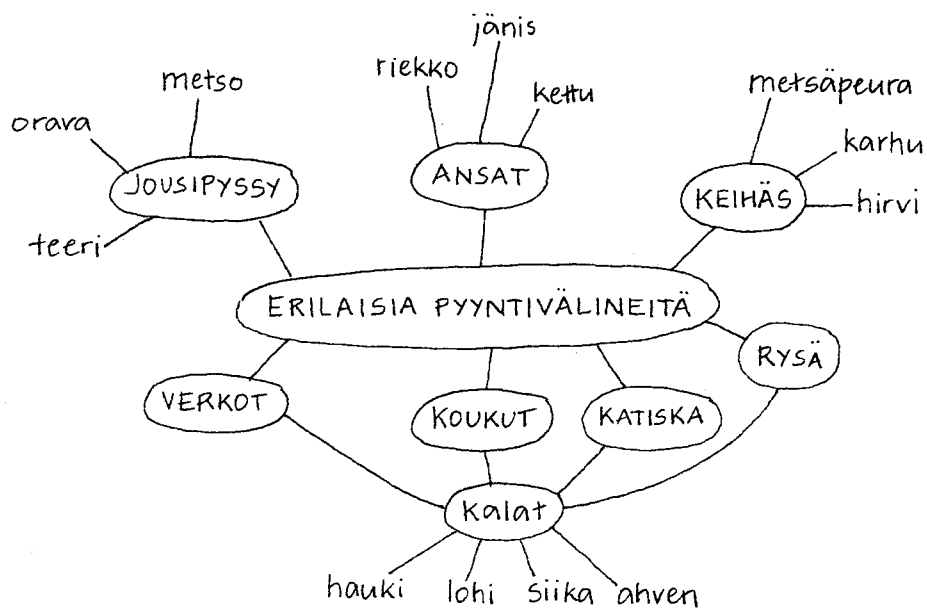
- a) ohjaa tiedon soveltamiseen
- b) ohjaa tiedostamaan oppimisstrategioita

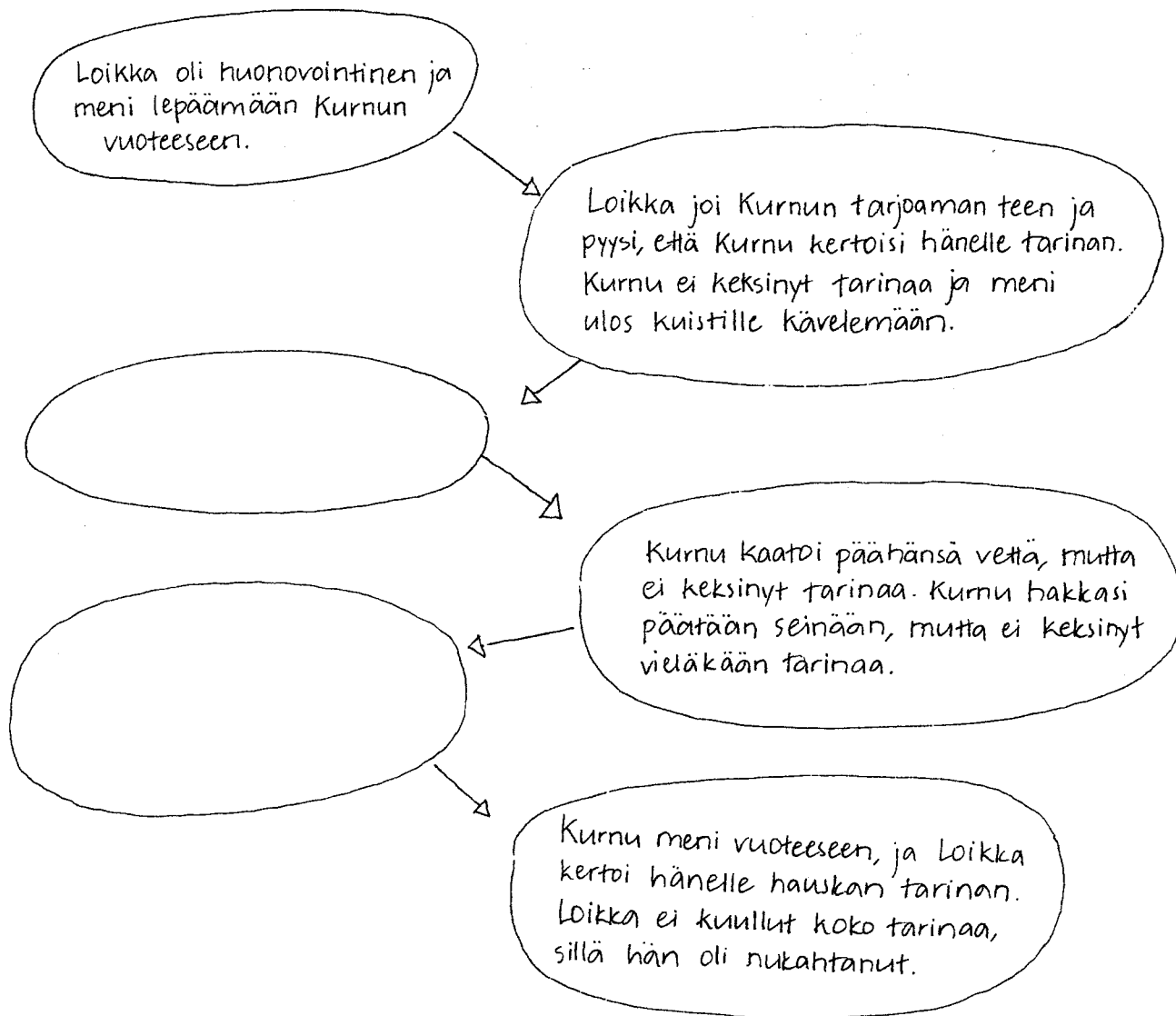
5) reflektointi

- a) ohjaa itsearviointiin
- b) kehittää itsetuntemusta

- 6) ajattelun kehittäminen
- a) kehittää ymmärtämään kausaalisuhteita
 - b) ohjaa muodostamaan hypoteeseja
 - c) ohjaa vertailemaan tietoja
 - d) ohjaa analyyttiseen ajatteluun
 - e) ohjaa perustelemaan vastauksia
 - f) käsitteitä luokitellaan/ ryhmitellään

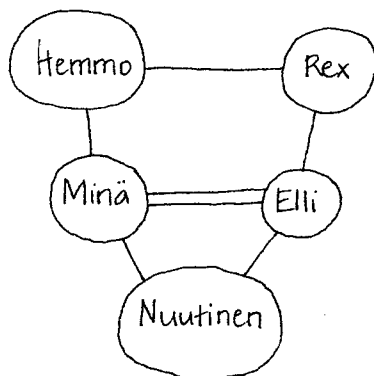
LIITE 2: Esimerkit oppimateriaalissa esiintyvistä käsittekartoista, ajatuskartoista, juonikaavioista, suhdekaavioista, vertailukaavioista ja tunnemittareista.



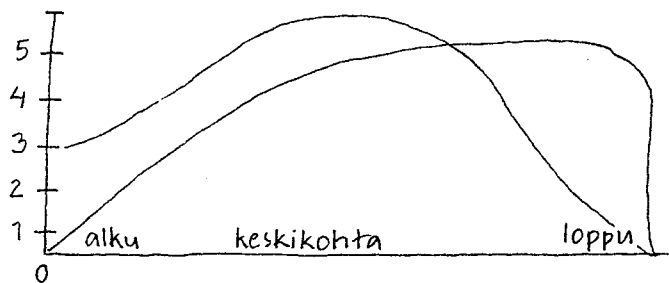
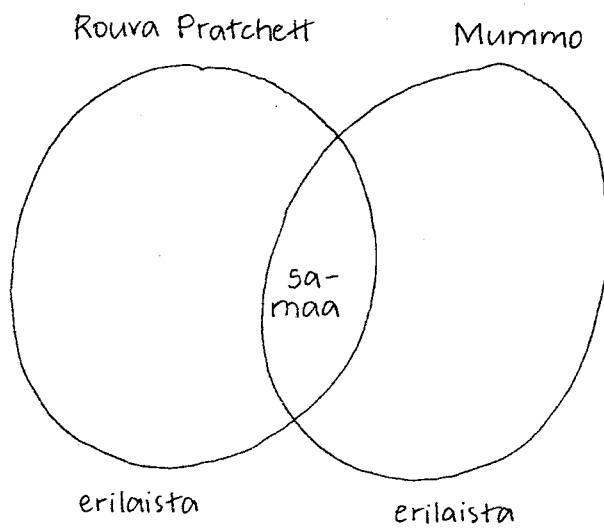


Suhtautuu:
ivallisesti
uteliaasti
kiitollisesti

On: tuttu
ystävä
kaveri



ujostelee
auttaa
luottaa
huolehtii
tykkää
komentaa



0 = ei pelota ollenkaan
 5 = pelottaa hurjasti